نموذج ترخيص

أنا الطالب : محمد خلف الشمري أمنح الجامعة الأردنية و/ أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و / أو استغلال و / أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

مدى التزام برامج إعداد معلمي التربية الرياضية في الجامعات الأردنية بمؤشرات ضبط الجودة

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و / أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: محمد خلف الشمري

التوقيع: محمد

التاريخ: ٢٠١٣/١٢/٢٤

مدى التزام برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية بمؤشرات ضبط الجودة

إعداد

محمد خلف الحسيني الشمري

المشرف

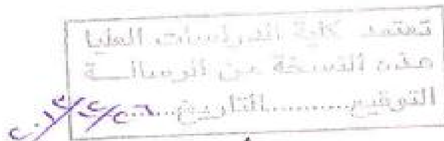
الاستاذ الدكتور ابراهيم عبدالله الزريقات

قدمت هذه الاطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية الخاصة

كلية الدراسات العليا

الجامعة الاردنية

كانون الأول، ٢٠١٣



قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة (**مدى التزام برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية بمؤشرات ضبط الجودة**) وأجيزت بتاريخ ٢٨ /١١ / ٢٠١٣م.

أعضاء لجنة المناقشة:	**التوقيع**
١ – أ.د. ابراهيم عبدالله الزريقات – رئيساً (المشرف)	....
استاذ التربية الخاصة – الارشاد والتربية الخاصة	
٢ – أ.د. جميل محمود الصمادي – عضواً	....
استاذ التربية الخاصة – الارشاد والتربية الخاصة	
٣ – د. ناديا هايل السرور – عضواً	....
استاذ مشارك التربية الخاصة – الارشاد والتربية الخاصة	
٤ – د. ناجي منور السعايدة – عضواً (الممتحن الخارجي)	....
استاذ مشارك التربية الخاصة – جامعة البلقاء التطبيقية	

الإهداء

إلى والدي رحمة الله عليه - أهديه هذا السبق

إلى حبيبتي الغالية أمي أهديك هذا الجهد

إلى زوجتي رفيقة دربي... ريم أهديك جزء من تعبك

لكم إخوتي وأحبتي لكم عوني بعد الله

ناجح ونادر وأحمد وسالم وحسين وأيمان وموضي

لك ابني (سلطان) أهديك هذا التفوق ليعززك في المستقبل بإذن الله

الى كل من يكِنُّ لي الحب والتقدير ... أهدي هذا العمل...

محمد بن خلف الحسيني

الشكر والتقدير

يشرفني أن أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى جميع الأفراد والمؤسسات الذين قدموا لي الدعم والمساندة والخبرة حتى خرجت هذه الدراسة إلى حيز الوجود وهم:

الاستاذ الدكتور ابراهيم عبدالله الزريقات على كافة الجهود والتوجيهات التي أثرت هذا العمل. والأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على ملاحظاتهم المفيدة. والشكر للدكاترة وأعضاء الهيئة التدريسية في قسم التربية الخاصة بالجامعة الأردنية على توجيهاتهم السديدة وتحكيمهم لأدوات الدراسة، كذلك اعضاء الهيئة التدريسية في اقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية، ومعلمي برامج وفصول التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية على التعاون معي أثناء تطبيق هذه الدراسة. كذلك لا يفوتني ان اتقدم بالشكر للخال عوده والخال صالح والى الاخ منيف عبدالله الدحل والى الاستاذ فهد حجي الشريهي والى الدكتور فهد مطر والأستاذ حابس مطرب الحسيني على جهودهم الثمينة خلل فترة إعداد وتطبيق الدراسة.

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

مدى التزام برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية بمؤشرات ضبط الجودة

إعداد

محمد خلف جزاع الشمري

المشرف

الاستاذ الدكتور ابراهيم الزريقات

ملخــص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على واقع برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في كليات التربية- قسم التربية الخاصة- في جامعات المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريس في الجامعات السعودية، ومعلمي التربية الخاصة التابعين وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية. والتعرف على معايير ضبط الجودة النوعية العالمية لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة في تلك الجامعات.

تكونت عينة الدراسة من (١٠٢) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية العاملين في أقسام التربية الخاصة، موزعين على (١٠) برامج في جامعات المملكة العربية السعودية، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، كما وتكونت العينة من (٣٧٥) معلماً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة بحيث تغطي نوع الإعاقة وسنوات الخبرة.

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء مقياسان يمثلان اداة الدراسة، الأولى تم بناءه لتتم الإجابة علية من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات السعودية، وتم إيجاد دلالات صدق وثبات للمقياس. أما المقياس الثاني فبني لتتم الإجابة علية من قبل معلمي التربية الخاصة التابعين لوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، وتعكس فقرات هذا المقياس مخرجات الإعداد الأكاديمي والمهني لبرامج إعداد المعلمين، وتم إيجاد دلالات صدق وثبات للمقياس.

أشارت النتائج إلى أن الدرجة الكلية للإلتزام بمؤشرات ضبط الجودة كانت بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية على كل من المدخلات والعمليات والمخرجات. وأن درجة الإلتزام بمؤشرات ضبط الجودة على الدرجة الكلية لمجال المخرجات في إعداد معلمي التربية الخاصة من وجه نظر أعضاء الهيئة التدريسية قد جاءت بدرجة متوسطة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائياً في مجال الأهداف ومجال الإدارة ومجال البيئة ومجال الإعداد الأكاديمي تعزى لنوع الإعاقة وكانت لصالح الإعاقة العقلية على التوحد. ولم يكن هناك فروق دالة احصائياً في اي من الإعاقات الأخرى. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائياً في درجة الالتزام في تحقيق مؤشرات ضبط الجودة في مخرجات برامج إعداد المعلمين في مجالات الإعداد الأكاديمي والثقافي بناء على متغير الخبرة وكانت لصالح المعلمين ذوي الخبرة (من ٥ - ١٠سنوات). واتضحت الفروق في المجال الاجتماعي والمهني لصالح المعلمين ذوي الخبرة (الأكثر من ١٠ سنوات).

وبناَ على نتائج الدراسة فقد اوصى الباحث زيادة التركيز على الجانب التطبيقي في إعداد معلمي التربية الخاصة، وتناول القضايا والمشكلات المعاصرة في ميدان التربية الخاصة حول هذا المجال.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة

يطلق على عصرنا الحالي مسمى عصر العولمة، حيث أصبح العالم يسير وفق نظام موحد يطبق في جميع المجالات لتحصيل أفضل الخدمات للإنسان، لدرجة أوحت بأهمية إزالة الحواجز المعنوية والمادية والفكرية بين الشعوب، وقد ارتبط هذا الفهم برغبة كبيرة من المجتمعات كافة لمواجهة التفاعل مع بعضها البعض بأكبر قدر ممكن من الفوائد، ومع التقدم في ممارسة سلوكيات العولمة في مختلف الميادين من تجارة وصناعة وفن وإعلام ...إلخ، ظهر مفهوم الجودة ليحدد أولوية الاستفادة من تفاعلات العولمة، وقد فرض هذا الواقع الجديد على التربية تحديات عديدة تتطلب جميعها إعادة النظر في أليات التربية ومؤسساتها لكي تصل بالمتعلم إلى أرقى معايير الجودة.

ويشهد العصر الحديث العديد من التغيرات والتطورات وحدوث العديد من الإنجازات في جميع الميادين بما يحتم على المسؤولين تطوير المؤسسات التربوية من أجل مسايرة ركب التقدم الحضاري والعلمي الذي يشهده القرن الحادي والعشرين وما يحدث فيه من تطور هائل كي لا تصبح هذه المؤسسات بعيدة عن حاجات المجتمع التي أنشئت من أجله، وينظر إلى الفرد على أنه الأساس في حدوث أي تقدم أو تطور، فيعمل التعليم على إعداد القوى البشرية والأفراد وتنمية قدراتهم، فالتعليم المنظم يجعل العائد الاقتصادي أكثر كفاءة وجودة.

لا شك أن التغييرات و التطورات المعرفية والعلمية والتقنية التي طالت مجالات الحياة كلها يجب أن تطال المعلم إعداداً وتأهيلاً وتدريباً كي يكون قادراً على النهوض بأعباء الرسالة التربوية، إذ أن المعلم يعتبر أهم المدخلات الرئيسية للنظام التربوي، فالمعلمون مسؤولون عن تعليم الأجيال وتربيتها، ورفد المجتمع المحلي بالقادة والمسؤولين بصفة دورية مستمرة عبر العصور، وبهذا الدور التربوي والاجتماعي الحاسم للمعلمين، فإن تأهيلهم الوظيفي يؤثر مباشرة سلباً أو إيجاباً في تطور الأجيال وتطورها (حمدان، ١٩٩٧).

وتبرز هنا مسألة مهمة وأساسية هي إعداد المعلم الكفء القادر على قيادة عجلة التقدم والتطور المساهم في التنمية الشاملة للمجتمع. هذا ويعد المعلم العامل الأهم في ذلك لما له من دور كبير في

التأثير على الطلاب وسلوكهم ودورهم الحساس والحيوي في حياتهم حاضراً ومستقبلا، فهو القائد والموجه والمرشد والمؤثر في الفكر والمحدد لمستوى تحصيل الطلاب، ويلعب المعلم دوراً متشعباً حيث يعتبر محور الاهتمام في العملية التربوية والتعليمية التعلمية. فعلى قدر العناية به يكون اهتمامنا بإعداد الأجيال وتوجيههم الوجهة السليمة وعلى ضوء ذلك حظيت العناية به باهتمام بالغ من قبل المهتمين بالتربية وفي جميع الأنظمة التربوية (الموسى، ٢٠٠٨).

ويأتي معلم التربية الخاصة في مقدمة المعلمين الذين يحتاجون إلى التدريب والتأهيل واكتساب كفايات ومهارات إضافية إلى ما تم إكسابهم إياه أثناء مرحلة إعدادهم قبل الخدمة، كونه يتعامل مع فئات من الأفراد متباينة القدرات هي في أمس الحاجة إلى العمل الفردي، إذ يحتاجون إلى تعلم أساليب مختلفة تستثير الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وتؤدي إلى اكتساب المعلومات بدرجة تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم المحدودة (Nolan & Hoover, 2005).

ومن الجدير بالذكر أن معلم التربية الخاصة يعمل في العديد من البدائل التربوية الخاصة التي تتراوح بين مراكز الإقامة الدائمة حتى الصفوف العادية، ويتعاملون مع فئات مختلفة من ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن مراحل عمرية مختلفة. وفي ضوء مبادرات الإصلاح المختلفة التي انعكست إيجاباً على برامج إعداد معلمي التربية الخاصة كان لزاماً علينا إجراء تقييمات مختلفة حتى نكون على علم بنقاط القوة و نقاط الضعف الموجودة في هذه البرامج، حيث أن هذا يعمل على ضبط هذه البرامج، ويؤدي إلى ضبط الجودة مما يزيد الثقة والتحسن والتطور بأداء المعلمين (Alisauskas & klizaite, 2010).

ولقد أولت حكومة المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة التربية والتعليم جل اهتمامها لرعاية أبناء الوطن كافة ومن ضمنهم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تضمنت السياسة العامة للتعليم في المملكة على أن تعليم المعوقين والمتفوقين جزءاً لا يتجزأ من النظام التعليمي في المملكة، وإدراكاً من وزارة التربية والتعليم لحجم المشكلة التي تتمثل في أن ما لا يقل عن (٢٠%) من طلاب المدرسة الابتدائية العادية أي حوإلى "خمس" طلاب المدارس العادية في أي بلد من بلدان العالم هم في حاجة لخدمات التربية الخاصة كما تشير ذلك الإحصاءات العالمية (الموسى، ٢٠٠٨).

كما سعت وزارة التعليم العالي بافتتاح أول قسم للتربية الخاصة بجامعة الملك سعود بالرياض في عام (1983/1984م) وذلك بهدف إعداد الكوادر الوطنية من المعلمين ولاختصاصيين في مجال التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس، وفي إطار التوسع السريع والتطور الكبير اللذين تشهدهما التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية منذ عام (1997م) عندما تبنت وزارة التربية والتعليم استراتيجية تربوية تدعم فلسفات وسياسات الدمج على حساب الأنظمة العزلية قامة وزارة التعليم العالي بالتكاتف مع وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية على تبني فلسفة انشاء برامج إعداد معلمي التربية الخاصة ما قبل الخدمة بالجامعات السعودية حتى بلغ عدد تلك البرامج في الوقت الحالي ما يقارب (20) برنامجاً في الكليات والجامعات. (احصائية وزارة التعليم العالي، 2012). كما عملة هذه البرامج على تخريج ما يقارب (4304) معلماً من الذكور يعملون في ميدان التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية مع كافة فئات الإعاقة. (احصائية التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي، 2008- 2009م)

لقد أصبح الأفراد ذوي الإعاقة في أي مجتمع من المجتمعات الحديثة ظاهرة اجتماعية فرضت نفسها بسبب التعقيد القائم في الحياة المعاصرة التي أدت إلى زيادة نسبة المعوقين من ناحية وتعدد مظاهر الإعاقة من ناحية أخرى، وقد تتراوح الإعاقة في شدتها من البسيط إلى الشديده جداً، سواءً كان ذلك في النواحي الجسمية أو النفسية أو العقلية، وهذا يترتب عليه اداءً متبايناً من المعاق بناء على إعاقته ونوعها وشدتها، وعلينا أن ندرك أن شده الإعاقة والأداء المرتبط بها يعتمد على التفاعل المستمر بين الفرد وبيئته. ولما كانت التربية الخاصة وسيلة فعالة في مساعدة المعوقين أو ذوي الاحتياجات الخاصة على التكيف السليم مع البيئة التي يعيشون فيها وإعدادهم الإعداد السليم لتحقيق أهداف الحياة الخاصة التي يعيشها العاديون. لذلك تبرز أهمية تربية الفئات الخاصة في تزويدهم بما يساعدهم على الاندماج مع الأخرين، بعد أن كان العزل للمعاق يأتي نتيجة رفض الآخرين له، أو أن يعزل نفسه بصفة تلقائية خوفاً من رفض الآخرين له وتفادياً لما قد يسببه الاتصال بهم من مواقف سلبية بالنسبة له. لذلك فإن الاهتمام بالمعاقين وتوفير نوع خاص من التربية لهم، تهتم بهم وتستغل أقصى قدراتهم، هو في المرتبة الأولى واجب إنساني واجتماعي مستوحى من القيم الدينية والإنسانية، ومن طبيعة التكامل الاجتماعي وحق الفرد على المجتمع (الزهيري، ١٩٩٨).

لقد اهتمت اللجنة القومية المتحدة لتعليم الفئات الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية منذ عام (١٩٨٢) بإعداد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث أصدرت تعليمات تعكس مدى الاهتمام بإعداد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تحدد القدرات والمهارات التي يجب أن يكتسبها الطالب/ المعلم في معاهد الإعداد والجامعات، وتحديد المعايير التي تطبق لتقويم هذه القدرات والمهارات، ويصبح الطالب/ المعلم معها مسؤول عن تحقيق تلك المعايير، وتشتمل هذه القدرات والمهارات كل ما لدى المعلم من مهارات وقدرات خاصة ومفاهيم واتجاهات، وأنواع سلوك يمكن بها المساعدة على نمو الطالب المعاق في النواحي العقلية، والوجدانية، والاجتماعية، والنفسية، والجسمية (الزهيري، ١٩٩٨).

مشكلة الدراسة واهميتها

الاهتمام العالمي بفئات التربية الخاصة انبثق عنه العديد من الاتجاهات الحديثة في كافة مجالات التربية الخاصة التي فرضت تحدياتها على برامج إعداد معلمي التربية الخاصة وتدريبهم حول العالم بصفة عامة وفي المملكة العربية السعودية بصفة خاصة، وعليه فان برامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية، يجب أن تقوم وتقدم وفق معايير الجودة العالمية الشاملة لتلك البرامج بحيث تتناسب ومتطلبات التطورات الحديثة في تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، وخاصة تلك القضايا والمشكلات المرتبطة بالدمج الاجتماعي والأكاديمي والقياس والتشخيص واتجاهات الوقاية والتدخل المبكر والتأهيل والتشغيل والمتابعة والحقوق والتشريعات، كذلك المرتبطة بالتعليم الفعال والتعليم التعاوني واستخدام التكنولوجيا وتفعيل دور البحث العلمي ومشاركة وتفعيل دور الاسرة وغيرها من القضايا.

غير أن هناك بعض التقارير الرسمية تذكر بأن التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية قبل الخدمة تعاني من بعض القصور في برامجها، من حيث بعدها عن الاحتياجات الحقيقية للمعلمين وتقليدية برامجها، فقد غلب عليها الطابع النظري بدلا من الجوانب التطبيقية، وعدم توفر الخبرات التخصصية في المدربين، واعتمادها على مهارات التدريس دون الاهتمام بتغيير اتجاهات المعلمين نحو العمل في هذا المجال، كما ركزت تلك البرامج بالتدريب على الإعاقة الواحدة مما يفقدها جدواها في التنوع الذي من شأنه الارتقاء بمهارات التدريس للمعلمين المعنيين بالتربية الخاصة وتحددهم في اتجاهات محصورة ومحددة المسار.

ونتيجة للضعف الكلي أو الجزئي في برامج إعداد المعلم وبخاصة معلمي التربية الخاصة بات من الضرورة الوقوف عند واقع هذا التأهيل والإعداد وتقويم جوانب الضعف والخلل فيه، وبناءً على ما سبق وانطلاقاً من أهمية التزام برامج إعداد معلم التربية الخاصة بمؤشرات ومعايير الجودة، ونظراً لما تحتاجه برامج إعداد معلمي التربية الخاصة من نقله نوعية لواقع المخرجات والخدمات التي يجب أن تقدم تأتي هذه الدراسة لتركز على مدى إلتزام برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بمؤشرات ضبط الجودة في المملكة العربية السعودية.

كما أن وصف مدى الالتزام بمعايير الجودة وتحليل نتائج الدراسة يفتح المجال أمام؛ مديروا المدارس بتعرفهم على برامج إعداد معلمي التربية الخاصة والمعايير العالمية لإعدادهم مما يعزز من مقدرتهم على اختيار الخريجين المتميزين والعمل معاً على تحقيق أهداف العملية التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، ويستفيد من نتائج هذه الدراسة أيضا المعلمون والمعلمات بمنحهم فرصة للتعرف على مدى التزام برامج إعدادهم بمؤشرات ضبط الجودة، مما يحولهم إلى معلمين يمتلكون القدرة على إبداء رأيهم بهذه البرامج والعمل على تطويرها، كما وسينعكس بالنتيجة على المجتمع من خلال إخراج جيل من المعلمين معد إعداداً جيداً قادراً على المساهمة في تحقيق أهداف العملية التربوية، وأخيراً يستفيد من نتائج هذه الدراسة واضعو السياسات وصانعو القرار التربوي، من خلال التعرف على سبل إصلاح العملية التعليمية وطبيعة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة.

وهكذا تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: **ما مدى التزام برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية بمؤشرات ضبط الجودة؟** وبالتحديد جاءت الدراسة الراهنة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ماهي المؤشرات التي يعطيها اعضاء الهيئة التدريسية في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية عن الممارسات والخصائص التي تتصف بها هذه البرامج؟

٢. هل يختلف تقييم اعضاء الهيئة التدريسية في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية للبرامج التي يقدمونها بأختلاف مسار تخصص البرنامج في الجامعة (عقلية، بصرية، سمعية، توحد، صعوبات تعلم)؟

٣. ماهي المؤشرات التي يعطيها المعلمين خريجي برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية عن الممارسات والخصائص التي تتصف بها مخرجات تلك البرامج؟

٤. هل يختلف تقييم معلمي التربية الخاصة خريجي برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية لمخرجات البرامج التي يقدمونها بأختلاف خبرتهم العملية (اقل من ٥ سنوات، ٥-١٠ سنوات، أكثر من ١٠سنوات)؟

أهمية الدراسة

إن وضع معايير لتقويم جودة العملية التعليمية بكافة مدخلاتها ومخرجاتها يمكن من تكوين صورة واضحة عن واقع الجودة وسبل تطويرها وتحسينها، أضف إلى ذلك أن ضبط مؤشرات الجودة يساعد في تحقيق الفائدة المرجوة من العملية التعليمية وبقائها في عصر تزداد فيه المنافسة لتحقيق الأداء المتميز في الخدمة التعليمية، وتأتي أهمية الدراسة الحالية في إلقاء الضوء على مدى التزام برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية بمؤشرات ضبط الجودة. كما وتأتي أهمية الدراسة من حداثة الموضوع و تلبية الحاجة القائمة في المملكة العربية السعودية.

هذا وتساهم نتائج هذه الدراسة في اقتراح توصيات إجرائية تستمد في إصلاح واقع العملية التعليمية من خلال إلقاء الضوء على برامج إعداد معلمي التربية الخاصة والبحث في جودة ما يطبق منها من خلال البحث في معايير الجودة لهذه البرامج وبالتإلى المقارنة بين هذه المعايير وما يطبق منها فعلياً على أرض الواقع.

وتعد دراسة مؤشرات ضبط الجودة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة من القضايا المعاصرة في مجال إعداد معلمي التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس في الجامعات العالمية، حيث أنها تهتم بأبرز المعايير والمؤشرات العالمية الصادرة عن المنظمات والجمعيات ذات الاختصاص بمجال برامج إعداد معلمي التربية الخاصة للعمل من خلالها في ميدان التربية الخاصة مع كافة فئات الإعاقة. و تدعم هذه الدراسة الجانب العلمي المعرفي والتطبيقي لدى أصحاب القرار والمعلمين على حد سواء عن أفضل المخرجات التعليمية والتدريبية للأفراد الذين بإمكانهم ممارسة العمل الميداني مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتساعد هذه الدراسة على معرفة الممارسات الفعلية القائمة ببرامج إعداد معلمي التربية الخاصة ما قبل الخدمة على مستوى البكالوريوس في الجامعات السعودية ومدى رضى الأفراد القائمين عليها والمعلمين العاملين في الميدان من خلالها عن تلك البرامج. كما و تزود الدراسة الحالية ذوي الاهتمام بالمعلومات لمعرفة مدى التزام وتحقيق برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية لمؤشرات ضبط الجودة لتلك البرامج. و توفر هذه الدراسة معلومات علمية دقيقة كونها مبنية على أسس البحث العلمي.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى وصف وتحليل مدى التزام برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية بمؤشرات ضبط الجودة، والوقوف على مواصفات معلم المستقبل ومتطلبات إعداده كخطوة مهمة لإصلاح خدمات التربية الخاصة.

كما وتهدف الدراسة إلى االتعرف على واقع برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بتلك الاقسام في جامعات المملكة العربية السعودية، ومعرفة مدى التزام وتحقيق برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية لمؤشرات ضبط الجودة لتلك البرامج. والتعرف على معايير ضبط الجودة النوعية العالمية لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة في هذه الجامعات. وضع التوصيات المناسبة حول نقاط القوة والضعف في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة على مستوى (البكالوريوس) في جامعات المملكة العربية السعودية، للعمل على تعزيز نقاط القوة ومحاولة تصحيح نقاط الضعف حول تلك البرامج.

وتهدف إلى تطوير مقياس لتقويم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة وفق متطلبات أنظمة الجودة العالمية، و تقويم برامج إعداد المعلمين من خلال المقياس السابق وفقاً لآراء أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات السعودية والمعلمين الخريجين من تلك البرامج ويعملون في الميدان. بالإضافة إلى ذلك تقدم الدراسة الراهنة أبرز التوصيات اللازمة للنهوض بمؤشرات الجودة.

وتهدف كذلك من خلال تقييم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، إلى المساهمة في تطوير البرامج وتمكين أصحاب القرار من المجالات التي تحتاج إلى التعديل والتحديث.

مبررات الدراسة

١- حسب حدود علم الباحث فإنه لا توجد هناك دراسات هدفت إلى تقييم مخرجات برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية بناءً على مؤشرات ضبط الجودة لتلك البرامج.

٢- تطوير وبناء ادوات تقييم مناسبة تعتمد على مؤشرات ضبط الجودة النوعية العالمية لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، لتخدم الباحثين وأصحاب القرار حول تلك البرامج.

٣- نوعية المخرجات النظرية والتطبيقية الواجب توفرها في معلمي التربية الخاصة.

٤- متطلبات التطورات الحديثة في تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، وخاصة تلك المرتبطة بالقضايا والمشكلات المعاصرة في ميدان التربية الخاصة.

٥- إثراء ميدان البحث العلمي فيما يخص برامج إعداد معلمي التربية الخاصة وجوانبها النظرية والتطبيقية.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على مصطلحات سيتم تعريفها مفاهيمياً وإجرائياً على النحو الآتي:

- ضبط الجودة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة: مجموعة من المعايير والمواصفات والخصائص والشروط التي ينبغي توفرها في البرامج المتخصصة في إعداد معلمي التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس في الجامعات العالمية. وإجرائيا هو مجموعة المعايير ومؤشرات برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية والذي قام الباحث بتطويره لينطبق على البيئة السعودية ويقيس ما وضع لأجله.
- برامج إعداد معلمي التربية الخاصة: وهي مجموعة الخطط والمساقات والمقررات والخبرات والمعارف والتطبيقات الميدانية والأنشطة التربوية التي تقدم للطلاب في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة ما قبل الخدمة على مستوى البكالوريوس في جامعات المملكة العربية السعودية الحالية، بقصد استفادتهم منها وتفاعلهم مع مكوناتها، من أجل إعدادهم للتدريس وإكسابهم مهاراته المختلفة.

- معلم التربية الخاصة: هو الطالب الذي يقوم بدراسة تخصص التربية الخاصة في الجامعات التابعة لوزارة التعليم العإلى في المملكة العربية السعودية. من خلال مجموعة المساقات النظرية والعملية والتطبيقات الميدانية والأنشطة السلوكية والتربوية، لإعدادهم وتهيئتهم للتدريس والعمل في ميدان التربية الخاصة وإكسابهم الكفاءات اللازمة للتعامل مع الأفراد ذوي الحاجات الخاصة.
- مؤشرات ضبط الجودة: هي مجمل الخصائص والمميزات المتعلقة بالناتج أو الخدمات، التي تؤثر في قدرتها على تلبية الحاجات الظاهرة والكامنة (الاحمد، 1999). وإجرائياً هي الدرجة الكلية على مقياس مؤشرات ضبط الجودة الذي قام الباحث ببناءة.

حدود الدراسة:

- حدود بشرية: تنحصر الدراسة على هيئة أعضاء التدريس في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بالجامعات السعودية ومعلمو التربية الخاصة العاملون في الميدان من حملة شهادات البكالوريوس في التربية الخاصة من أحد الجامعات السعودية للعام (٢٠١٢- ٢٠١٣).

- حدود مكانية: تنحصر الدراسة الحالية على برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الجامعات السعودية، وبرامج التربية الخاصة التي يعمل بها المعلمون مع فئات الإعاقة (العقلية، البصرية، السمعية، التوحد، صعوبات التعلم) في المملكة العربية السعودية.

- حدود زمانية: تتحدد الدراسة الحالية بالفترة الزمنية التي يتم فيها تطبيق ادوات الدراسة في العام الجامعي والدراسي(٢٠١٢- ٢٠١٣).

محددات الدراسة:

- تقتصر الدراسة الحالية على أداتي الدراسة وهما مقياسان يعكسان (مدى التزام وتحقيق برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية لمؤشرات ضبط الجودة لتلك البرامج). هذا بالإضافة إلى المنهج البحثي المستخدم بالدراسة ومدى دقة الاستجابة على أدوات الدراسة.

- تقتصر محددات الدراسة على عينة الدراسة أعضاء الهيئة التدريسة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الجامعات السعودية، ومعلمو التربية الخاصة العاملون في الميدان من حملة شهادات البكالوريوس بنفس التخصص من إحدى الجامعات السعودية.

الفصل الثاني

الإطار النظري

الفصل الثاني

الإطار النظري

ظهرت في الفترة الأخيرة من العقد الحالي دراسات ونظريات ومؤلفات كثيرة من بعض التربويين والمفكرين حول محاولة تطوير التعليم والرقي به، وتطوير أنظمته وإمكاناته البشرية ووسائله التعليمية. إلا أنه يجب التركيز بدرجة أكبر على المعلم بشكل خاص لأنه المحور المؤثر في العملية التعليمية، ويقع عليه العبء الأكبر في نجاحها وتحقيق أهدافها، لذا فإن الاهتمام بإعداده إعدادا جيدًا خلال مرحلة دراسته سينعكس على أدائه المهني وسيمكنه من تحقيق الجودة في التعليم العام والخاص (كنعان، ٢٠٠٩).

ونتيجة للتطور المعرفي المتزايد في المعلومات والمعارف والتطور التكنولوجي في جميع مناحي الحياة وتكنولوجيا التعليم، فقد تطور دور المعلم وازدادت مهمته تعقيداً واتساعاً، فبعد أن كان تقليدياً يقتصر على نقل المعرفة التقليدي إلى عقول التلاميذ وإرهاقها بالمعلومات ومهمته المقصورة على التعليم فقط والإطلاع على الكتاب المدرسي المنهجي وحدوده الصف والمدرسة، أصبح المعلم اليوم مختلفاً فقد تعددت أدواره وأساليبه في العملية التعليمية والتربوية (كنعان، ٢٠٠٩).

وتتزايد أهمية المعلم في ضوء الأدوار الجديدة التي ينبغي أن يقوم بها، فقد أصبح مرشداً إلى مصادر المعرفة ومنسقاً لعمليات التعليم ومقوماً لنتائج التعّلم وموجهاً بما يناسب قدرات المتعّلم وميوله (السنبل، ٢٠٠٤).

ونظراً لأن دور المعلم كان ومازال دوراً متغيراً ومسايراً لمتطلبات التطور الذي يصاحب التعليم كمهنة، إلا أنها تتنوع اليوم أدوار المعلم على الأقل في أدبيات التربية، حيث يفترض أن يكون معّلماً ومربياً ومرشداً وملاحظاً سيكولوجياً ورائداً اجتماعياً ومنظماً إدارياً وباحثاً علمياً، فقد أصاب دور المعلم نوع من التوظيف التقني في عصر التكنولوجيا فائقة التطور، وعصر المعلومات والاتصالات، فالتعليم لم يعد مقصوراً على آليات التدريس إذ تحول إلى آليات التعّلم والتربية، كما يركز الجهد الفاعل في حقل التدريس على المتعّلم أكثر من المعّلم (Nolan & Hoover, 2005).

ويقوم المعّلم بالعديد من الواجبات على صعيد مهنة التدريس، منها تربية شخصية التلميذ من جميع جوانبها وتنمية المجتمع المحلي وخدمته ومتابعة الاستكشافات العلمية في مجال التخصص الأكاديمي وفي مجال التربية والتعليم والمشاركة في تعديل المنهاج وتحسينه وتطويره، ومحاولة

استغلال كل مصادر التعلم في بيئة التعّلم والتعليم وعدم الاقتصار على الكتاب المدرسي كمرجع رئيسي ووحيد، وتطوير الإدارة التربوية في كل مستوياتها لتصبح إدارة ديمقراطية وإنسانية بكيانها العام والخاص، فالمعلم في التربية الحديثة هو أحد عناصر الإدارة التربوية، فهو يسعى وراء كل جديد في مادة تخصصه فضلا عن حقل التربية وعلم النفس (Pitton, 2006).

وللحديث عن معلم المستقبل وما هي الخصائص الواجب أن يتمتع بها، فالجيل القادم من معلمي التربية الخاصة لابد أن يكون قادر على قيادة عملية الإصلاح التربوي والمدرسي بقيامهم بمجموعة من الأدوار، فالمعلم يجب أن يخطط لكل الاعمال التي سيقوم بها وان يتمتع بمجموعة من المهارات التي تميزه عن غيره كالصبر والتحمل وحسن التعامل مع الطلبة والأسر والمهنة كذلك عليه العمل على توضيح المواد الدراسية بأسلوب فعال ومشوق، وعليه أن يمتاز بالموضوعية والعدل وعدم التحيز في التعامل مع جميع التلاميذ، والرغبة والحب لمهنة التعليم والمعرفة الكافية بالمادة التي يدرسها والطرائق والوسائل والأنشطة التعليمية والتعّلمية، فضلاً عن أساليب التقويم والخصائص العمرية للتلاميذ، وأن يلتزم بقوانين مهنة التعليم ومتطلباتها ويراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ويتيح للتلاميذ الفرص لعرض أفكارهم كما يعمل على المشاركة الفعالة مع المجتمع المحلي ونشاطاته باستمرار (سعد، ٢٠٠٠).

ونتيجة لهذا التغير في دور المعلم، والخصائص التي ينبغي أن يتمتع بها، فقد ترتب على ذلك وضع سياسات وآليات لإعداد وتدريب المعلم ومن هذه الأليات والسياسات؛ إعداد المعلمين بناءً على الكفايات اللازمة للمعلمين للتمكن من القيام بأدواره التربوية والاجتماعية والإنسانية. ومن هنا فإنه أصبح من الضروري إعداد المعّلمين إعداداً تخصصياً يتناسب مع خصوصية هذه المرحلة والمادة التعلمية، واستخدام التقنيات في مناهج إعداد المعلمين، إضافة إلى تحديد معايير علمية وتربوية وصحية وثقافية ملائمة لانتقاء المعلمين، واعتماد سلم رتبي لترقية المعلم حسب نموه المهني وعطائه الوظيفي وإعطاء الحوافز المادية والمعنوية، وأخيراً توفير الحوافز المعنوية للمعلم وإنشاء جمعيات ونقابات للمعلمين لرفع مسويتهم وحل مشاكلهم (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٠).

في الوقت الحاضر طرأت تطورات كبيرة على برامج إعداد المعلمين خاصة في العقدين الاخيرين من القرن الحالي، حيث كان يتم تدريبهم سابقا في مراكز الإقامة الدائمة او مراكز التربية الخاصة المعزولة، غير ان التوجهات الحديثة نحو تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية في التسعينيات من هذا القرن أداء إلى ظهور اعتبارات إضافية على دور معلم

التربية الخاصة، حيث نتج عن هذا الاتجاه جعل خدمات الدمج مطلبا اساسيا لإعداد معلم التربية الخاصة، غير أن ذلك يتطلب من القائمين على برامج إعداد معلمي التربية الخاصة تصميماً وتطبيقاً لها، بحيث يتم تدريب وإعداد المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة معاً كفريق متعدد التخصصات، كما قاد التغير في وجهات النظر المتعلقة بالإعاقة والممارسات الفعالة وبدائل تقديم الخدمات للطلبة ذوي الإعاقة إلى تغيرات مهمة في مفهوم التربية الخاصة وتنظيمها وبالتالي هي بدورها أثرت على بنية برامج إعداد معلمي التربية الخاصة (Brownel, Sindelar, Kiely& Danielson ,2010).

تمر مرحلة إعداد معلم التربية الخاصة في الوقت الحالي بمرحلة انتقالية اخرى، حيث أقرت معظم الانظمة والقوانين في العالم حق الطلبة المعوقين في الالتحاق بالمدارس العادية. حيث أقر قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (Individuals with Disabilities Education Improvement Act IDEA) وهو القانون الفيدرالي الذي تم إصدارة في الأساس عام (١٩٧٥) وتمت مراجعته بعد ذلك وإدخال التعديلات اللازمة علية في أعوام (١٩٩٠، ١٩٩٧، ٢٠٠٣)، وكذلك قانون التعليم للجميع (No Child Left Behind NCLB, 2004) مسؤولية المدرسة في تقييم انحراف أداء الطلبة عن المنهاج العادي، وان يعرفوا المشاكل المرتبطة بالإعاقة وان يكون المعلمين مؤهلين في المجالات التي يدرسونها، ولم يكن هنالك تركيز على معارف ومهارات معلم التربية الخاصة فقط ولكن هنالك تركيز أيضا على وجهات النظر المختلفة التقليدية المتعلقة بالممارسات العملية الفعالة للتربية الخاصة، وكذلك المعرفة المتعلقة بالتدخل الفعال والتقييم والمشاركة. وعبر السنوات تم صياغة مفهوم إعداد معلم التربية الخاصة بشكل مختلف وذلك نتيجة التأثيرات والتطور في الخدمات للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم (Browenl, Sindelar, Kiely& Danielson, 2010).

شهدت برامج إعداد معلمين التربية الخاصة عدة مراحل تاريخية يمكن تصنيفها خلال ثلاث مراحل أساسية كالتالي :

١- مرحلة التصنيف (categorical).

٢- مرحلة عدم التصنيف (no categorical).

٣- مرحلة التكامل (integrated).

وللحديث عن تلك المراحل كما جاء في برونل وروس وكولان (Brownell, Ross, 2005):

المرحلة الاولى مرحلة التصنيف: حيث كان المعلمين يعدون لخدمة إعاقات محددة دون النظر الى العوامل الداخلية والمشتركة بين الإعاقات المختلفة. فقد بدأت هذه المرحلة قبل اصدار القوانين التي تدعو إلى تعليم كل المعوقين، وقد كانت توجد معظم هذه البرامج في كليات التدريب والأماكن العيادية الاخرى التي تخدم الإعاقات المحددة ولذلك ركزت كثير من البرامج المبكرة على إعداد اشخاص قادرين على التعامل مع الاطفال ذوي الاعاقات السمعية والنطقية والعقلية والبصرية.

المرحلة الثانية مرحلة عدم التصنيف: والتي نشأت بسبب السياق السياسي فبالرغم من تأكيد القانون الفيدرالي الامريكي على تأهيل معلمي التربية الخاصة إلا أنه كان هنالك نقص في المعلمين المؤهلين بشكل جيد، لذا اعتمدت الولايات على الشهادات في التخصصات العامة وغير المصنفة، والتي اعطت المدارس مرونة اكثر في التعيين. و خلال هذه المرحلة وبسبب الحاجة لتحديد الكفايات التي يجب ان يتعلمها المعلمين تم اعتماد قانون إعداد المعلمين المعتمدة على الكفاءة (CBTE). و كنتيجة لذلك اصبحت عملية إعداد المعلمين تشمل الكفاءة ومنح فرص للممارسة و الاتقان.

المرحلة الثالثة مرحلة الإعداد التكاملي: وكانت هذه المرحلة نتيجة حركات الدمج للطلبة ذي الإعاقة في المدارس العادية، بذا اصبحت البرامج المتكاملة تركز مبدئيا على إعداد معلمين تنطبق عليهم شروط المعلم المؤهل لإتمام عملية الدمج وهذا التأهيل يجب ان يتوفر لكل من المعلم العادي والخاص، كما يجب ان يتعاونا معا لإتمام عملية الدمج و انجاحها. فالتكامل بين معلم التربية الخاصة و المعلم العادي تعني ببساطة ان يعد كلاهما في برنامج إعداد واحد بالرغم من ان البرامج تتنوع فبعضها تتطلب ان يدرس المعلم العادي مساق او اثنان في التربية الخاصة إلى برامج تتطلب من كل المعلمين العاديين لان يتدربوا للحصول على شهادة مزدوجة. و ليس من الغريب ان معظم البرامج تركز على تدريب المعلم العادي والخاص على التعاون والمشاركة وحتى في حالة برامج التربية الخاصة المنفصلة يجب التدريب على التعاون. ومن أهداف تدريب المعلمين هو تأكيد استعداد المعلم للعمل مع الفئات المختلفة في التربية الخاصة.

هناك العديد من الخصائص والخصال والمعايير التي تميز معلموا التربية الخاصة الفعالين عن غيرهم، فمعلم التربية الخاص حتى يصل مرحلة التميز بالعمل التدريسي والتعليمي لابد ان يمتاز بمجموعة من الخصائص الايجابية تميزه عن غيره من المعلمين.

وقد اشار سولس (Soulis, 2009) بأن معلم التربية الخاصة الفعال يتميز بالامور التالية: يتلقى المعلم الفعال تدريب ما قبل الخدمة ويطور نفسه باستمرار في أربعة مجالات هي (معرفة الطرق والأساليب التعليمية ومعرفة النظريات الخاصة بعلم النفس والتعلم الذاتي ومعرفة القضايا المدرسية)، وان يمتاز بامتلاك القدرة على التواصل الفعال مع المحيطين به ولها اربعة عناصر مهمة (التعاون والعلاقات الاجتماعية الجيدة وادراك القيم والقدرة على المحادثة والملاطفة)، كذلك لابد ان يمتلك المعلم مهارات تدريسية جيدة تمتاز (بمراعاة الفروق الفردية وقدرة وضع البرنامج الفردية ووضوح الأهداف وامتلاكه لمنهجية محددة في عمله). كما يجب ان يمتاز بايجابية في التعامل مع الطلبة (كالقبول والتشجيع والعدل واللطف)، وان يتصرف بحرفية والالتزام بالعمل و لها اربعة عناصر (حب المهنة والالتزام والوعي بقيمة المهنة وادارة الوقت)، كما ينبغي على المعلم ان يمتاز بايجابية الخصائص الشخصية الجيدة مثل (المرونة والتكيف والتخيل والابداعي وتقدير الذات والمزاج الجيد والثقة) (Alisauskas &klizaite ,2010).

كذلك تشير بعض الدراسات الى مجموعة من الكفايات الواجب امتلاكها من قبل معلم التربية الخاصة فقد أشار دنقل وآخرون (Dingle, Falvey, Givner& Haager, 2004) إلى ضرورة توفر الكفايات التالية لمعلم التربية الخاصة و المعلم العادي في ظل الدمج (تطوير مستوى عالي من التكاملية والكفاية والاخلاقيات والتقييم المهني وتحسين الصورة الذاتية عن الطلبة وتشجيع المشاركة الفعالة في بيئة عادلة ومتقبلة، وتطوير مهارات تفاعلية قوية وداعمة ومرنة، كذلك الاهتمام الايجابي بكل الطلبة واسرهم والاخصائيين الذين يعملون معهم، وزيادة مشاركة الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في التعليم العام وفي المجتمع المحلي واختيار وتكييف المنهاج العام ليتلاءم مع جميع الطلبة والمعرفة بالتعديلات التدريسية التي تشمل الواجبات البديلة والتدريس الاضافي والمعايير التفريقية ومعرفة انماط التدريس الخاص وإجراءات وممارسات التدريس غير التقليدي).

برامج إعداد معلم التربية الخاصة

تعد قضية إعداد معلمي التربية الخاصة من أكثر القضايا والمشكلات المعاصرة في التربية الخاصة حيث تباينت الآراء حول تلك القضية ما بين مؤيدي ومعارض من حيث افضلية دمج تلك البرامج مع البرامج العادية أم فصلها وقضية تقييم هذه البرامج وتقييم مدى تعاونها مع البرامج الاخرى لإعداد المعلمين، اضافة إلى مدى فعالية برامج التدريب العملي التي يتلقاها الطلبة وارتبط ذلك بقضايا ومشكلات اخرى تتعلق بمعلمي التربية الخاصة كقضية كفايات معلم التربية الخاصة ومشكلة تسرب المعلمين، بالإضافة إلى قضية الضغط الوظيفي والاحتراق النفسي للمعلمين، ومدى فاعلية معلم التربية الخاصة في المدرسة العادية (Ysseldyke, Algozzine, and Thurlow, 2000).

كما تعد قضية نقص معلمي التربية الخاصة ذوي الكفاية من القضايا المهمة في ميدان التربية الخاصة وكاستجابة لهذا النقص ظهر بديل للبرامج التقليدية لإعداد المعلمين إلا وهو ما يسمى بالتدريب المستمر (Debettencourt, 2004).

وللوقوف على واقع برامج ومؤسسات إعداد وتدريب المعلمين في دول الخليج العربي ومحتوى برامج إعدادها رغم الاختلاف النسبي في الظروف الاجتماعية والتاريخية والاقتصادية والتربوية بين الدول، إلا أن الدارس لواقع مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين يلاحظ عددًا من القضايا المشتركة مثل:
- غياب السياسات الوطنية المتعلقة بإعداد وتدريب المعلمين، فكل دولة تتبني سياسة وطنية محددة لإعداد وتدريب المعلمين من الناحيتين الكمية والكيفية، إلا أن هذه الدول لم تعتمد سياسة مقننة لإعداد وتدريب المعلم يتحدد من خلالها معايير ومواصفات المعلم في كل مرحلة تعلمية، ومعايير اختيار وانتقاء وإجازة المعلم للتدريس، كما تعجز مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين عن توفير الكوادر الوطنية من المعلمين المؤهلين (الروسان، ٢٠٠٩)
- تعدد الجهات المسئولة عن إعداد وتدريب المعلمين والتفاوت في مستوى الإعداد، فهناك العديد من المؤسسات التي تعمل على إعداد وتدريب المعلمين، ككليات التربية في الجامعات ومعاهد المعلمين، وهيئات وجهات حكومية أو رسمية...الخ، وهذه المؤسسات والهيئات تتفاوت في مستوى الإعداد من حيث مدتها الزمنية ومحتوى برامجها ونوع الشهادات التي تمنحها(الخطيب، ٢٠٠٨).

- النمطية والتكرار في برامج إعداد وتدريب المعلمين، ويتمثل ذلك بما تقدمه من برامج موحدة لجميع الطلبة الملتحقين بها، وكذلك بتقديمها لمحتوى معرفي ومساقات دراسية موحدة، حيث تقوم على فرضية خاطئة تنص على أن احتياجات المعلم المهنية هي احتياجات موحدة، فالطلبة المعلمون لا يمتلكون نفس القدرات والاستعدادات، وهذا المعلم حين يكون بالمدرسة يجب أن يكون دوره مرناً ومتنوعاً ومتجدداً وليس جامداً(الخطيب، ٢٠٠٣).

- الافتقار إلى إطار نظري لإعداد وتدريب المعلمين فبعض برامج إعداد وتدريب المعلمين لا تؤمن بضرورة وجود مثل هذا الإطار (النموذج النظري)، من منظور أن مهنة التعليم لا تحتاج إلى إعداد وتدريب خاص باعتبار أن المعلم مصنوع بالفطرة، وليس مصنوعًا من خلال الإعداد والتدريب (الخطيب، ٢٠٠٨).

- عدم وضوح أهداف مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين، حيث افتقرت مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين إلى الأهداف المحددة والواضحة التي تحدد مسارها، غير أنها اعتمدت أهدافاً تتصف بالشمولية والعمومية، وعدم وضوح وتحديد الأهداف يلقي ظلالا من الشك حول قدرة هذه المؤسسات على تحقيق أي هدف، وبالتالي انعدام القدرة على تقويم أداء هذه المؤسسات للتأكد من مدى بلوغها للأهداف التي وجدت من أجل تحقيقها.

- التفاوت في التركيز على المحتوى المعرفي للمكونات الأساسية لبرامج إعداد وتدريب المعلمين، حيث تتفاوت مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين في حجم ووزن المكونات الأساسية لبرامج الإعداد والتدريب للمعلم، وهي (الثقافة العامة – الثقافة التخصصية – الثقافة المسلكية)، حيث أن هذه المؤسسات لا تمتلك معياراً محدداً يتم على أساسه تحديد حجم ونسبة كل مكون من المكونات الأساسية لبرنامج الإعداد والتدريب، لذا يجب على هذه المؤسسات تحديد أدوار ووظائف ومهام المعلم في كل مرحلة تعليمية وحسب كل تخصص، وأن يتم تصميم كل برنامج وتحديد مكوناته ومحتوياته المعرفية اعتماداً على الاحتياجات التدريبية لكل فئة من فئات المعلمين حسب تخصصاتهم من جهة، وحسب المرحلة التي سيعملون فيها من جهة أخرى (الخطيب، ١٩٨٧).

- عدم التوازن بين الجوانب النظرية والجوانب الأدائية أو العملية التطبيقية، إن برامج إعداد وتدريب المعلمين في كليات التربية ومعاهد المعلمين لا توفر فرصاً للتدريب العملي أو الميداني يتناسب مع أهمية التدريب وانعكاساته على المستقبل الوظيفي والدور الذي سيقوم به المعلم.

- الانفصال بين إعداد وتدريب المعلم قبل الخدمة وتدريب وتأهيل المعلم أثناء الخدمة، يتضح هذا الانفصال في أن الإعداد قبل الخدمة تتولاه وزارة التعليم العالي، بينما الإعداد والتدريب أثناء الخدمة تتولاه إدارات ووحدات التدريب والتأهيل في وزارة التربية والتعليم، ويتأكد الانفصال في ضعف وجود التنسيق بين هاتين الجهتين (أي الكليات والمعاهد من جهة والوزارة من جهة أخرى) (الخطيب، ٢٠٠٨).

- افتقار مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين إلى البحث والتجريب التربوي، إن مؤسسات الإعداد والتدريب التقليدية لا تعتمد على البحث والتجريب التربوي كأساس لتحسين برامجها، بينما نجد أن المؤسسات الحديثة تعتبر البحث والتجريب عنصراً أساسياً في برامج الإعداد والتدريب، وتستخدمه وتعتمد نتائجه كأساس للتحسين والتطوير المستمرين (الياغي، 2000).

- دور مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين في تعزيز مهنة التعليم في دول الخليج العربي، لكي يستطيع المعلم أن يحتل موقعه على سلم المهن الاجتماعية الرفيعة، لا بد وأن يعتمد منهجية علمية خاصة بطبيعة مهنته، حيث يتوقع منه، في تفاعله مع طلابه، أن يقوم بتشخيص احتياجاتهم التربوية، وتحديد الصعوبات والمشكلات التي تسبق عملية التعليم عندهم، وأن يصمم البرامج والمناهج والاستراتيجيات التي تتناسب مع مستوياتهم النهائية المختلفة وفق التمايز في قدراتهم والفروق الفردية فيما بينهم. لذا فإن على مؤسسات إعداد وتدريب المعلمأن تقوم بتحليل علمي دقيق لخصائص مهنة التعليم ومتطلباتها، وأن تحدد بدقة المعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات التي يجب أن يمتلكها المعلم، والتي يستطيع من خلالها الاضطلاع بالأدوار والمسؤوليات التي تتطلبها مهنة التعليم (الياغي، ٢٠٠٠).

كذلك يذكر الباحث بأن هناك مجموعة من القضايا التي طرحت في ميدان التربية الخاصة من أهمها قضية إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة أثناء وقبل الخدمة، من حيث تزويد المعلمين بالمهارت اللازمة والكفايات الضرورية لمساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة على تطوير مهاراتهم للاندماج في المجتمع، والتخصصية في البرامج المطروحة، وضعف المخرجات الاكاديمية الاساسية لدى معلمي التربية الخاصة. وفي ضوء النتائج المرتبطة بإعداد المعلمين وتكوينهم نشير إلى ضرورة إعادة النظر في آليات اختيار الراغبين بالدراسة في كليات التربية، وإعادة النظر في تقسيم المناهج والكفايات التي تقَدم إليهم كي يعدوا إعداداً يتلاءم مع أهمية مهنة التعليم.

لذلك فإن العصر الراهن بمتطلباته هو بأمس الحاجة إلى معلم مبدع ذوو بصيرة نافدة وقادر على التفاعل مع المتغيرات والمستجدات واستيعابها في عملية التعليم والتعلم وقادر على أن يمارس

دوره المتغير والمتجدد بصورة خلاقة ومبدعة في ضوء توجهات التربية الحديثة. لذلك فقد سعة مجموعة من الجمعيات والهيئات والمنظمات التعليمية إلى تطوير عدة معايير للجودة في التعليم، غير إن تلك المعايير تختلف من دولة إلى أخرى حسب السياسات والبيئات التعليمية والتعلمية التابعة لها، ومن تلك المعايير التي وضعت في مجال جودة التعليم العالي معايير وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي(Academic Quality Assurance AQA) في بريطانيا، والتي اعتمد عليها برنامج الأمم المتحدة الإنمائية في مشروع" تطوير الأداء النوعي ورفع كفاءة التخطيط المؤسسي في الجامعات العربية عام(٢٠٠٥)، حيث تم إجراء التقييم الشامل الداخلي والخارجي لجودة برامج التربية في الجامعات العربية في ضوء تلك المعايير (عرفة، ٢٠٠٧).

وهناك العديد من البرامج التي تتبنى الاتجاهات العالمية المعاصرة في برامج إعداد المعلم، والحاجة إلى تبني فلسفة تربوية واضحة المعالم لإعداد المعلم، والتي تعتبر اللبنة الأولى في عملية الإعداد، بحيث تنطلق هذه الفلسفة من رؤية شاملة للكون والإنسان والحياة وما ينبثق عنها من نظام اجتماعي وتربوي (Sottile, Williams, Mckee& Damron, 2005).

وتؤكد بعض التقارير الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام (١٩٩٥) إلى وجود خلل واضطراب في الدماغ المغذي للعملية التربوية معبرًا عنه بالفلسفة، وعدم ارتباطها بالمجتمع ورؤاه التربوية. ويشير ذلك إلى خطورة استنساخ النمط الغربي في التربية عامة، وفي مؤسسات إعداد المعلم خاصة.

ومن أهم الاتجاهات والأساليب التربوية المعاصرة في إعداد معلمي التربية الخاصة ما يلي:

- **أسلوب الكفايات (الأداء):**

يرجع أسلوب الكفايات في جوهره إلى النظرية السلوكية في علم النفس، ومن أهم ملامحه الارتباط الوثيق بين النظرية والتطبيق، والتركيز على أداء المتعلم وأهدافه.

وتتطلب عملية بناء البرنامج القائم على الكفايات تحليلًا دقيقًا ومفصلًا للأدوار التي يتعين على الطالب المعلم القيام بها، وذلك لتحديد المعارف والمهارات والقدرات التي يحتاجها ليقوم بأداء تلك الأدوار على أكمل وجه، كما يتطلب الأمر وضع معايير لقياس مدى التقدم في الأداء بحيث يستطيع الطالب المعلم تقويم عمله على أساسها (بشارة، ١٩٨٦).

هذا وتوجد ثلاث خصائص مهمة لتربية الطالب المعلم على أساس الكفايات وهي: أولا وجود أهداف تعليمية محددة ومعرفة بأسلوب إجرائي ومعروفة لدى كل من المتعلم والمعلم. ثانيا تحديد

المسؤولية، بمعنى أن يعرف المتعلم أنه مسؤول عن أداء الكفايات المعنية بالمستوى المطلوب وفق المعايير المحددة. ثالثا تفريد التعليم، بمعنى أن كل متعلم له نوع من الحق في اختيار الأهداف، وفي اختيار الأنشطة التعليمية، ويسير في هذه الأنشطة بسرعته الخاصة، ولذلك فإن الوقت الذي يستغرق في تنفيذ هذه الأنشطة له دلالته.

ومن النتائج المترتبة على هذه الخصائص أن التركيز سواء في التقويم أو في المسؤولية قد انتقل إلى الفرد، فلم يعد تقويم الفرد منسوبًا إلى موقعه بين أقرانه أو إلى اختبار جمعي، ولكن يقارن أداؤه بمجموعة أهداف ومعايير. والانتقال من التركيز على المعلم وعملية التعليم إلى المتعلم وعملية التعلم، فكثيراً ما تختار الخبرات التي تحتويها المناهج كونها تناسب خبرات المعلمين. والتركيز على أن التقنية هي محور تفريد التعليم في تربية المعلم على أساس الكفايات، إذ من خلالها يستطيع المتعلم التخلص من الاعتماد الكلي على المعلم، وكذلك زيادة فرص التعلم (محمود، مالك، ٢٠٠١).

• **أسلوب تحليل النظم**:

يعد أسلوب تحليل النظم حجر الأساس الذي قامت عليه هندسة العملية التربوية خلال العقد الأخير من القرن العشرين، فقد جاء استجابةً لتأثيرات الثورة العلمية التكنولوجية في الحقل التربوي. ويتعامل هذا الأسلوب مع أية ظاهرة أو نشاط تعليمي على أنه يشكل نظاماً متكاملاً له عناصره ومكوناته وعلاقاته وعملياته التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المحددة داخل النظام (مدكور، ٢٠٠٥).

ويتألف النظام المتكامل في أسلوب النظم من أربعة أجزاء مهمة هي:

- **المدخلات**: وهي أسس ومتطلبات محددة، وتشمل جميع العناصر التي تدخل من أجل تحقيق أهداف محددة. وفي نظام إعداد المعلم، فإن المدخلات تتضمن: الفلسفة التي يجب أن نتبناها كإطار مرجعي لعملية إعداد المعلم، والأهداف العامة التي يجب تحقيقها، ومعايير الجودة والاعتماد التي يجب أن تراعى في نظام القبول والإعداد والترخيص والتدريب، وسياسة القبول... إلخ.
- **العمليات**: وهي مجموعة العلاقات والتفاعلات التي تحدث بين مكونات النظام، وتشمل الاستراتيجيات والخطط والبرامج التي يتم تطبيقها.

- **المخرجات**: وهي النتائج النهائية التي يحققها النظام، ومخرجات برنامج إعداد المعلم هنا إنما تتمثل في أجيال من المعلمين المؤهلين للقيام بواجباتهم في تربية الأجيال على النحو المنشود، في ضوء الأهداف المحددة سلفاً.
- **التغذية الراجعة**: ويمثل هذا الجزء مجموعة المعلومات التي تأتي نتيجة تحليل المخرجات في ضوء الأهداف الخاصة الموضوعة للنظام، وهي تقدم مؤشرات عن مدى تحقيق الأهداف وإنجازها، وتبين مراكز القوة والضعف في أي جزء من الأجزاء الأخرى، ومن خلال ذلك يمكن تطوير النظام برنامج إعداد المعلمين في ضوء تلك المراجعات، فالتغذية الراجعة تمكن من القيام بمراقبة سير كل عملية من عمليات النظام، والتحقق من مدى تنفيذ المتعلم للعمليات المكلف بأدائها (مدكور، ٢٠٠٥).

وهذا النموذج في برامج إعداد المعلم يلاحظ بأن لديه إيجابيات كثيرة من أهمها: النظر إلى عملية إعداد المعلم قبل الخدمة وخلالها، حيث يعتبرها عملية واحدة متكاملة، كما أنه لا يعتمد على صورة المادة التقليدية فيتخلص منها، ليحل مكانها سلسلة من المعارف والقدرات والمهارات التعليمية التي تلائم معايير الأداء الجيد، كما يعمل هذا الأسلوب على تفريد التعليم، ويساعد المتعلمين على التعلم الذاتي، كما أنه يضمن عملية تقويم مستمرة، وإدخال التعديلات، وتطوير البرنامج بصفة دائمة. فقد تم اعتماد النموذج السابق في عملية بناء الأدوات لتقييم مدى الالتزام بالمعايير العالمية في إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية. لما يمتاز به هذه الأسلوب من خصائص إيجابية ومرونة في التطور وإجراء التعديلات (مدكور، ٢٠٠٥).

- **الأسلوب القائم على التحكم في النشاط العقلي**:

ينطلق هذا الأسلوب من نظرية غلبرن (Galbrin)، والتي تركز في أن معرفة نشاط المتعلم هي الطريقة الوحيدة التي تمكننا من توجيه عملية التعلم والتحكم بها، كما تساعدنا في الحصول على تنمية المعارف والقدرات والمهارات التي نرغبها، بشرط أن ينفذ المتعلم نظاماً مشابهاً من الأفعال النفسية الداخلية. ويرى غالبرن أن للنشاط العقلي مهمتين أساسيتين: أولها أن تكون الأفعال العقلية التي يتألف منها النشاط العقلي هي الوسيلة الضرورية لاستيعاب المعارف والقدرات والمهارات. وثانيها أن تشكل تلك الأفعال نفسها موضوعاً خاصاً للاستيعاب.

أما بناء البرنامج التعليمي وفق هذه النظرية، فيتطلب القيام بمجموعة من الخطوات:

- تحديد الأهداف التعليمية لبرنامج الإعداد اعتمادًا على تحليل الأدوار التي يرغب المعلم في قيام بها.
- تحديد المعارف والقدرات والمهارات الأساسية التي تشكل بمجموعها هيكل المادة الدراسية، التي تعتبر أحد مدخلات البرنامج.
- اختيار نظام مجموعة الأفعال الأساليب للنشاط العقلي كأفعال التعرف والتذكر، وإدراك العلاقات والتفكير، بحيث تشكل هذه الأفعال موضوعات للاستيعاب، كما أنها في الوقت ذاته تعد وسائل ضرورية لتشكيل نظام المعارف المختار.
- ضبط وتوجيه سير تشكل تدريبات النشاط العقلي، وذلك بوضع معايير تحدد النوعية التي نرغب في الحصول عليها. (مدكور،٢٠٠٠)

وترى (الدين، ٢٠٠٧) أنه لإعداد معلم التربية الخاصة ينبغي التوجه نحو اعتماد سياسة الدمج أو التعليم الجامع الذي يعتمد التعلم كأساس، ويعتمد المتعلم كمحور للعملية التعليمية التعلمية، والمقصود بالتعلم ضمن هذا الإطار (عملية تفاعلىة تبادلية بين مجموعة من العوامل، من أبرزها المتعلم والمعلم ونظام التعليم ومناهجه وطرائقه وأساليبه...، وجميعها تؤثر على نجاح الطالب وعلى قدرته على إتقان التعلم والتقدم فيه).

وفيما يتعلق بتأهيل المعلمين في ضوء تبني منحى الدمج للتعامل مع التنوع في احتياجات الأطفال داخل الصفوف، فعوضاً عن التخصص في برامج التأهيل الأكاديمية حسب الفئة المستهدفة، معلمي تربية عادية مثلًا أو معلمي تربية خاصة، من الأفضل البدء بإعطاء قواعد ثقافية عامة للجميع، ومن ثم يتبعها الاختصاص مثلما يحدث بالنسبة لحقول اختصاصات أخرى كالطب والهندسة (الدين، ٢٠٠٧).

ويتطلب تنفيذ برامج الدمج إعادة التفكير في برامج إعداد وتأهيل معلمي التربية الخاصة، فعوضاً عن التركيز على تنفيذ البرامج والخدمات لذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات ومراكز معزولة، فهنالك حاجة ماسة إلى إعداد هؤلاء المعلمين للعمل مع معلمي المدارس العادية ضمن فريق متكامل، فبرامج الدمج تتطلب اعتماد منحى التعليم التعاوني، مثلما تتطلب أن يمتلك معلم التربية الخاصة الكفايات والمهارات الضرورية للتواصل الفعال مع المعلمين العاديين ومختلف الموارد البشرية العاملة في المدرسة، وأن يتمتع بالقدرات التي تؤهله لتقديم الاستشارات وتنظيم

البرامج التدريبية المتخصصة، وأن يمتلك معرفة كافية عن النظام التربوي العام لكي يعمل ضمنه بشكل فاعل وبناء، ويحقق الأهداف المرجوة (نديم، ٢٠٠٤).

ويعتبر تبني الاتجاهات الحديثة مثل الدمج من معايير الجودة المهمة، لأنها تعمل على تطوير وتحسين الأداء المستقبلي لدى المعلمين الذي يؤثر بدوره على الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. كما أن التخطيط الفاعل والتطبيق الناجح لبرامج الدمج يتضمن إحداث التغيير في مختلف مناحي العملية التربوية، ومن أبرزها إعداد المعلم وتمكينه من التعامل الفاعل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك ضمن مسارين رئيسين، هما: إعداد معلم الصف العادي وتمكينه من التعامل مع الاحتياجات المتنوعة، إذ يمارس معلم الصف العادي دوراً بالغ الأهمية في إنجاح برامج دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، ومن هنا تتضح أهمية تأهيل المعلمين وتدريبهم على استخدام استراتيجيات وتقنيات وأساليب متنوعة ومتجددة تنسجم مع طبيعة الاحتياجات المختلفة للطلبة، إذ إن بعض المواقف السلبية أو التذمر من قبل بعض المعلمين قد يكون سببه عدم معرفة هؤلاء المعلمين بتقنيات التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أو عدم قدرتهم على تطبيقها بنجاح، ويجب إعداد معلم الصف العادي ليتعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة المتنوعة بشكل ملائم، فهو يمكن أن يسهم في تكوين قاعدة بيانات مناسبة حولهم، ويشارك في تصميم البرامج التربوية الملائمة لهم، ويبادر إلى تعديل وتكييف المناهج التربوية وأساليب التعلم والتعليم والتقنيات والوسائل التعليمية وأدوات القياس والاختبارات بما ينسجم مع احتياجاتهم. ولكي يقوم معلم الصف العادي بهذه الأدوار بفعالية فهو بحاجة إلى تدريب خاص قبل الخدمة وأثناء الخدمة، مثلما هو بحاجة إلى الدعم المتخصص والخبرات الاستشارية من معلمي التربية الخاصة والاختصاصيين الآخرين في فريق الدمج في المدرسة (Lynch& Adams,2008).

برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية

تواجه برامج تدريب معلمي التربية الخاصة على المستوى العالمي صعوبات جمة تكتنف عمليات التدريب، حيث يتضمن تدريبهم فكراً تربوياً يختلف باختلاف الظروف والسلوك والخدمات، وبالتالي يحتاج المعلم إلى مهارات تختلف تبعاً لاختلاف نوع ودرجة الإعاقة وظروفها وسلوكيات المعاق والتحديات التربوية التي تواجه المعلم وفقاً لنوع الإعاقة، وما يتطلبه ذلك من إعداد. وتشير الاتجاهات العالمية الحديثة إلى قضية الدمج التي تحتاج إلى معلمين متخصصين للمعلمين بحيث يصبح

قادراً على التخطيط للأنشطة الصفية في بيئة الدمج، وإشباع الحاجات الفردية لكل طالب اعتماداً على إعاقته، ويتطلب هذا أيضا أن يكون المعلم قادراً على معرفة السمات العامة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، والخدمات المقدمة وذلك من خلال ما يقدم إليه من برامج تدريبية (Carin & Bass,2001).

وقد أوصت المملكة العربية السعودية في جميع مؤتمراتها الخاصة بإعداد المعلمين على ضرورة تحسين برامج إعداد المعلمين وتطويرها ورفع كفاءتها التعليمية والتعلمية وتدريب الطلاب معلمي المستقبل على تطبيقها واستخدامها نظريا وعمليا وفق المعايير العالمية. ولكي يقوم المعلم بدوره الفاعل والمهم بكل كفاءة واقتدار لابد أن يتمتع بقدر كاف من القدرات والكفايات المهنية والتعليمية والتربوية، وذلك لأن وظيفة المعلم لم تعد قاصرة على تزويد الطلاب بالمعلومات والمعارف والحقائق كما كان في السابق بل تجاوزتها إلى أن أصبحت عملية تربوية شاملة لجميع مراحل نمو الشخصية لدى المتعلم من كافة جوانبها الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية (الهذلي، ١٩٩٥).

كما أولت حكومة المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة التربية والتعليم جل اهتمامها لرعاية أبناء الوطن كافة ومن ضمنهم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تضمنت السياسة العامة للتعليم في المملكة موادَ عديدة في سياساتها التعليمية القانونية مثل المادة (٥٤-٥٧ ، ومن ١٨٨- ١٩٤) التي تنص على أن تعليم المعوقين والمتفوقين جزءاً لا يتجزأ من النظام التعليمي في المملكة، وإدراكا من وزارة التربية والتعليم لحجم المشكلة التي تتمثل في أن ما يقارب (٢٠%) من طلاب المدرسة الابتدائية العادية أي خمس طلاب المدارس العادية في أي بلد من بلدان العالم هم في حاجة لخدمات التربية الخاصة كما تشير ذلك الإحصاءات العالمية. (نظام تعليم المعوقين في المملكة العربية السعودية،٢٠٠٠)

كذلك اوصى مؤتمر إعداد المعلم الذي عقد في جامعة أم القرى(١٩٩٩) في المادة رقم (٥) من قراراته (ضرورة إعداد معلم للفئات الخاصة وتأهيله علميا وتربويا بما يتناسب مع خصائص هذه الفئة، وتضمين برامج الإعداد العام في مؤسسات إعداد المعلمين مقررات حول كيفية التعامل مع فأت التربية الخاصة بناءً على المعايير العالمية) (الموسى، ٢٠٠٨).

تتعدد برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية حسب الهدف المنشود منها، فهناك البرامج التأهيلية التي تؤهل المعلمين للتدريب ومنها تأهيل المعلمين الذين يعملون في التدريس دون تأهيل تربوي مسبق، ومنها البرامج التجديدية التي تهدف إلى تجديد مهارات المعلمين ورفع مستوى كفاءتهم، وفي هذا الصدد، فإن البرامج التدريبية التي تقوم بتنظيمها الادارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم بغية تحقيق الأهداف التالية:

١ . كيفية التعامل مع الطفل (الأصم – الكفيف – المعوق ذهنياً).

٢ . التدريب على الطرق العلاجية.

٣ . كيفية مشاركة الأسرة في تربية وتعليم الطفل ذي الاحتياجات الخاصة.

٤ . كيفية توظيف اللعب في توصيل الخبرات للطفل ذوى الاحتياجات الخاصة.

٥ . فلسفة المنهج المقدم والاعتبارات التي يجب الأخذ بها.(الموسى، ١٤١٩)

ويلاحظ من أهداف هذه البرامج والتي تتشابه في كل البرامج تقريباً أنها تركز بنسبة كبيرة على الناحية الفنية في العملية التعليمية، وعلى اكتساب المعارف بنسبة أكبر بكثير من التركيز على الناحية المهارية والناحية الوجدانية، كما لم تذكر هذه الأهداف قياس أثر التدريب ومتابعة معلمي التربية الخاصة بعد تدريبهم.

وتتولى الإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم مسؤولية رفع مستوى الأداء في مدارس وفصول التربية الخاصة، وفى سياق ذلك تقوم الأمانة العامة للتربية الخاصة بتخطيط النشاط التدريبي الذي يهدف إلى تزويد العاملين في المدارس بمجموعة من الخبرات والمهارات والاتجاهات التي تؤهلهم لأداء العمل بكفاءة أفضل، كما وتختص هذه الأمانة بجوانب عديدة منها إعداد الخطط اللازمة للتدريب والابتعاث في مجال التربية الخاصة، وذلك بالتنسيق مع الجهات المختصة والتعاون مع القطاعات الحكومية والهيئات والمؤسسات والمراكز ذات العلاقة، والتي تعنى بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة، من أجل تقديم أفضل الخدمات التربوية والتعليمية لهم (بخش، ٢٠٠٤).

وتحقيقاً لأهداف سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، نصت القوانين في موادها المذكورة سابقا على أن تعليم فئات ذوي الاحتياجات الخاصة جزء لا يتجزأ من النظام التعليمي، وإدراكاً لحجم المشكلة وإيماناً بأن المردود الذي سينجم عن تقديم تلك الخدمات للفئات المستهدفة لن يقتصر على تلك الفئات وحسب، بل يتوقع له أن يحدث نقلة نوعية في العملية التربوية والتعليمية ويترك أثراً ايجابياً على مخرجات التعليم في المملكة. وقد وضعت استراتيجية تربوية تهدف إلى توفير

خدمات التربية الخاصة للفئات المستهدفة وترتكز هذه الاستراتيجية على عشرة محاور رئيسة، منها تنمية الكوادر البشرية بمعاهد و برامج التربية الخاصة، وتحديد الاحتياجات التدريبية. كما إن الجهود المبذولة لتوفير المعلمين والباحثين المتخصصين والمؤهلين لتربية ورعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تتطلب القيام بأبحاث تقويمية للكفايات التربوية اللازمة لهؤلاء المعلمين ليكونوا أكفاء مؤهلين للقيام بأدوارهم بفعالية واقتدار والوصول بهؤلاء الفئة من المجتمع للغاية المنشودة والتي تؤهلهم ليكونوا أسوياء أو قريبين منهم (الموسى، 2008).

وهكذا فإن نوعية معلم التربية الخاصة هنا ذات طبيعة خاصة، فهو ليس معلم مادة، وإنما خبير بمجالات عديدة تجعل منه معلماً متخصصا وصاحب مهنة، فهو لا يستطيع أن يمارس ما سبق بيانه من أدوار إلا إذا تمكن من مجموعة من الكفايات الأساسية، والتي بدونها يمكن أن ينحصر دوره في تلقين المعلومات، ومن هنا توجه الباحث إلى دراسة المعايير العالمية ومدى الالتزام بها لمعرفة الدرجة التي تتمتع بها برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الجامعات السعودية لتكون المعايير العالمية ومفهوم الجودة من الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم.

أهم المعايير العالمية لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة

قامت العديد من الجمعيات والهيئات والمنضمات العالمية باعتماد مجموعة من المعايير الخاصة والعامة المتعلقة في تحسين ورفع جودة برامج اعداد معلمي التربية الخاصة ومخرجاتها، حيث قامت الولايات المتحدة باشتقاق معايير في كل مجال من المجالات المتعلقة بالتربية، وقد اعتمدت معايير في إجراءات إجازة وترخيص المؤسسات التربوية التي تعنى بإعداد المعلمين أو مقدمي الرعاية بشكل عام، فمثلا اعتمدت أكثر من أربعين ولاية في الولايات المتحدة الأميركية والتزمت بمواءمة عمليات إجازة المعلمين بناءً على معايير مجلس ذوي الاحتياجات الخاصة (Council for Exceptional Children CEC)، وبناءً على آخر إحصائيات وزارة التربية والتعليم الأمريكية التي ذكرت أن (٩٠%) من شهادات التربية الخاصة التي تمنح سنوياً تعتمد وتلتزم بالمعايير المهنية للتربية الخاصة (Department of Education U.S, 2003).

ومع كل هذا الاهتمام في إجازة معلمي التربية الخاصة فإنهم حين يتخرجون من برنامج إعداد المعلمين المصمم بشكل جيد فإن هؤلاء المربين المبتدئين يواجهون تحديات كبيرة جداً في تطبيق

وتعميم المهارات المتعلمة في بداية التعليم، فمهنة التربية الخاصة لا تختلف عن المهن الأخرى (CEC, 2003).

وقد تم تطوير معايير التربية الخاصة بحيث تصف الحد الأدنى من المعرفة والمهارات، والمعتقدات المشتركة لدى جميع مربي التربية الخاصة، وبالتالي تزويد العاملين من المعلمين، وغيرهم بالمعرفة والمهارات التي يجب أن يتقنوها، لكي تكون ممارساتهم آمنه وفعالة، وتؤكد جمعية الأطفال غير العاديين (CEC, 2003) على أن معملو التربية الخاصة يجب أن تتوفر لديهم المهارة في استخدام التقنيات التعليمية الخاصة، والقدرة على توفير بيئة تعليمية هادفة تسهم في بناء اتجاهات ايجابية نحو استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، كما تؤكد الجمعية على ان يقوم المعلمون بمساعدة التلاميذ على استخدام وسائل التواصل والتقنيات التعليمية والتكنلوجية المختلفة التي تسهم في ادماج تلك الفئة بالمجتمع الخارجي وهذه المعايير كالتالي:

المعيار الأول: الأسس: الأساس الذي يبني معلمي التربية الخاصة عليه تدريسهم بغية توفير تعلم ذي معنى ليتحدى الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ظروفهم، أي بمعنى يدرك معلمي التربية التربية الخاصة المجال الذي يعملون به على أنه: منهاج مستمر التطور، والتغير في الاعتماد على فلسفات، ومبادئ، ونظريات، وقوانين، وسياسات، ووجهات نظر تاريخية متغايرة وقضايا إنسانية، تأثرت تاريخياً وما زالت تؤثر في ميدان التربية الخاصة، والعامة وفي معالجة أفراد ذوي الاحتياجات الخاصة سواءً بالمدرسة أو بالمجتمع ويتفهم معلمي التربية الخاصة كيف تؤثر هذه المعايير في ممارساتهم المهنية بما فيها التقويم والتخطيط التدريسي، والتنفيذ، وتقويم البرامج. ويتفهمون أيضا كيف أن القضايا المتعلقة بالتنوع الانساني يمكن أن تؤثر على الأسر والثقافات المختلفة والمدارس وكيف تتفاعل هذه القضايا مع بعضها البعض لتقديم الخدمات التربوية الخاصة وهم يتفهمون أيضا العلاقات المختلفة بين منظمات التربية الخاصة والمنظمات الأخرى مثل: المدارس، والأنظمة المدرسية وغيرها ويستخدم معلمي التربية الخاصة هذه المعرفة كأرضية عليها يبنون فهمهم الشخصي، وفلسفاتهم المختلفة المتعلقة بالتربية الخاصة.

المعيار الثاني: تطور المتعلمين وخصائصهم: يتعامل معلمي التربية الخاصة مع طلبتهم باحترام لأنهم بشر ولكل منهم خصائصه المميزه. وهم يفهمون التشابهات والاختلافات بالنمو الإنساني

والفروق بين الأفراد العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، ويستخدمون هذه المعرفة للاستجابه للقدرات والسلوكات المتغايره لهؤلاء الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة ويفهم معلمي التربية الخاصة كيف تؤثر خبرات الأفراد ذوي الحاجات الخاصة على الأسر. كما أنها تؤثر على قدراتهم الفردية للتعلم والتفاعل الاجتماعي، كأعضاء مساهمين في المجتمع.

المعيار الثالث: الفروق الفردية في التعلم: على معلمي التربية الخاصة أن يتفهموا الآثار الناتجة عن وضع الفرد في المدرسة وأثر ذلك في تعلمه، لأن المعتقدات والتقاليد والقيم في المجتمعات قد تؤثر على العلاقات بين الطلبه، ويمكن أن تؤثر اللغة الأساسية والمجتمع والخلفيات الأسرية على ذوي الاحتياجات الخاصة، بحيث تؤثر على قدراتهم الأكاديمية، والاجتماعية بل وعلى اتجاهاتهم، وقيمهم وميولهم وخياراتهم المهنية المستقبلية، إن هذه الفروق الفردية قد تكون الاساس الذي يبني عليه معلم التربية الخاصة تدريسهم بغية توفير تعلم ذي معنى ليتحدى الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ظروفهم.

المعيار الرابع: استراتيجيات التدريس: يمتلك معلمي التربية الخاصة معارف معتمدة على البيانات الحقيقة حول الاستراتيجيات التدريسية، لكي يكون تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة فردياً، فهم يختارون، ويتبنون، ويستخدمون هذه الاستراتيجيات التدريسية لتحسين نتائج التعلم الايجابي في المناهج العامة والخاصة. وهم يؤثرون تعلم التفكير الناقد، وحل المشكلات، والمهارات الأدائية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، ويحسنون وعيهم الذاتي وإدارتهم لأنفسهم وضبطهم لذواتهم وتقديرهم لها، باللإضافة إلى اهتمام معلمي التربية الخاصة بتنمية وتعميم المعرفة والمهارات عبر البيئات والمواقف المختلفة طوال الحياة.

المعيار الخامس: بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية: يستحدث معلمي التربية الخاصة بيئات للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ليزداد فهمهم الثقافي ونموهم الانفعالي، والآمن وتفاعلاتهم الاجتماعية الايجابية، وإدارتهم الفعالة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة لذلك يؤكد معلمي التربية الخاصة على توفير بيئات يحترم فيها التنوع الكبير لكي يعيشوا بانسجام وإنتاجية في مجتمع متنوع الثقافة. ويشكل معلمي التربية الخاصة بيئات تدرب على الاستقلال وزيادة الدافعية الذاتية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ويساعدونهم على الانخراط في بيئات تعلم عامة بدمجهم في أنشطة تعلمية متنوعة. إن معلمي التربية الخاصة يستخدمون إبداعاتهم التعليمية مع الأفراد ذوي

الاحتياجات الخاصة لتعليمهم الاستجابة للتوقعات الحالية، وقد يتدخل معلمي التربية الخاصة في إرشاد وتوجيه المعلمين الآخرين من خلال تبرعهم للعمل في صفوفهم أو من خلال تفاعلهم على المستوى الفردي.

المعيار السادس: التخطيط التدريسي: تفريد التعليم وتفريد القرار التعليمي يعتبر المحور الأساسي لممارسة التربية الخاصة، ويطور معلمي التربية الخاصة خططاً تدريسية مفردة مرتبطة في كلا المنهاجين الخاص والعام، بالإضافة لذلك يترجم هؤلاء المربون هذه الخطط المنفردة لبيئة التعلم مناسبة آخذين بالاعتبار القدرات والحاجات الفردية لبيئة التعلم، والعوامل اللغوية والثقافية. وتركز الخطط التعليمية الفردية تركز على النمذجة الصريحة والممارسة الفعالة، للتأكد من الاكتساب والطلاقة من خلال عمليات التعميم، ففهم هذه العوامل وظروف ذوي الاحتياجات الخاصة يقود لاختيار هؤلاء المعلمين والمواد، وتبنيهم لها، واستحداث مواد جديدة أيضا، وكما أن استخدامهم لمتغيرات تدريسية فعالة وللخطط التدريسية بالاعتماد على التحليل المستمر لتقدم المتعلم، ويسهل معلمو التربية الخاصة التخطيط التدريسي بسياق تعاوني متضمناً الأفراد وظروفهم الخاصة وأسرهم والمهنيين وكل من له علاقة بذوي الاحتياجات الخاصة، كما يطور معلمي التربية الخاصة أيضا خططاً انتقالية فردية متعددة مثل الانتقال من مرحلة ما قبل المدرسة للمدرسة الأساسية وإلى الثانوية ومن الثانوية إلى المراكز التعليمية التي تتبع المدرسة. ان معلمي التربية الخاصة واثقون للتقنيات التي تناسب وتدعم التخطيط التدريسي والتدريس الفردي.

المعيار السابع: التقويم: يعتبر التقويم ضرورياً لاتخاذ القرار التدريسي في مهنة التربية الخاصة، فيستخدم معلمو التربية الخاصة أنواعاً متعددة من معلومات التقويم لينوعوا في القرار التربوي ويستخدم معلمو التربية الخاصة نتائج التقويم للمساعدة أيضا في تحديد حاجات الأفراد وفي تطوير وتنفيذ البرامج التدريسية الفردية، وفي تنظيم التدريس كإستجابة للتطور التعلمي كما أن معلمي التربية الخاصة يتفهمون السياسات القانونية والمبادئ الأخلاقية للقياس والتقويم المرتبطة في تحديد ذوي الاحتياجات الخاصة وفي تخطيط البرامج والتدريس وتصنيف ذوي الاحتياجات الخاصة. ومعلمو التربية الخاصة يفهمون نظرية القياس ويمارسون القضايا المتعلقة بالصدق والثبات والمعايير والتحيز وتفسير النتائج باللإضافة لذلك يتفهم معلمو التربية الخاصة الاستخدام الصحيح

والمحددات للأنواع المختلفة للقياس ويتعاونوا مع العائلات ومع المعلمين الآخرين لكي يتجنبوا التحيز ويتخذوا قرارات صحيحة ذات معنى.

المعيار الثامن: الممارسة الاخلاقية والمهنية: معلمو التربية الخاصة موجهون في معايير التدريس المهنية، فهم بمترسون أدوارهم المتعددة في مواقف معقدة وفي أعمار متباعدة وفي مواقف نمائية متغايرة، فممارساتهم هذه تحتاج إلى انتباه مستمر للقضايا القانونية، وبشكل متواز مع الاعتبارات الاخلاقية والمهنية الحرجة فمعلمو التربية الخاصة ينخرطون في أنشطة مهنية، ويشاركون في المجتمعات التي يستفيد منها الأفراد ذو الاحتياجات الخاصة وعائلاتهم، والمعلمين في المدارس اثناء نموهم المهني، فمعلمو التربية الخاصة ينظرون لأنفسهم كمتعلمين بشكل مستمر، ويعكسون ذلك بشكل منتظم على ممارستهم ويضبطونها لأنهم على وعي بكيفية تأثر ممارساتهم باتجاهاتهم، وبإتجاهات الآخرين الذين يتعاملون معهم ، وبسلوكهم وبطرق التواصل التي يستخدمونها، أنهم يفهمون أن الثقافة واللغة يمكن أن تتفاعل مع الظروف الاستثنائية وهم حساسون لمظاهر تنوع الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، واختلافاتهم كذلك الحال بالنسبة لعائلاتهم. إن معلمي التربية الخاصة يخططون بنشاط وينخرطون بأنشطة تؤكد نموهم المهني ويبقيهم على إطلاعهم بالممارسات الأفضل وهم كذلك يعرفون حدود ممارساتهم ويعملون على ضوء ذلك.

المعيار التاسع: التعاون: يتعاون معلمو التربية الخاصة بشكل فعال مع الأسر والمربين الأخرين ومقدمي الخدمة، مثل هذا التعاون يضمن ان احتياجات ذوي الاحتياجات الخاصة قد اخذت بالاعتبار في جميع المراحل الدراسية. بالإضافة لذلك يتقبل معلمو التربية الخاصة دورهم كمدافعين عن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، لأنهم يدعموا ويدافعوا عن التعلم وعن الحياة السعيدة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة. وينظر الآخرون لهؤلاء المعلمين على أنهم خبراء يحاولون بنشاط التعاون، بحيث يضمنوا بفعالية تعلم الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، ويعد التعاون مصدراً للمعلمين والعاملين في المدارس في موضوعات تتعلق بالقوانين والسياسات المناسبة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، ومعلمي التربية الخاصة يميلون للتعاون لتسهيل الانتقال الناجح للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة للمواقف والخدمات المختلفة (CEC, 2003) .

كما عملت وكالة ضمان الجودة مع الجامعات والكليات والمؤسسات التعلمية الأخرى في بريطانيا(Quality Assurance Agency QAA, 2006) للوصول إلى نقاط مرجعية من شأنها

المساعدة في توصيف المعايير الأكاديمية، وتشمل النقاط المرجعية توجيهات حول الممارسات الجيدة والمطلوبة في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي والتوقعات الخاصة بمعايير درجات الشرف لبعض المواد أو الأفرع العلمية وأوصاف الخصائص الرئيسية للمؤهلات العلمية العليا. وبناء عليه تم وضع معايير للتقييم الخارجي تنقسم إلى قسمان وهي: المستوى الأكاديمي، ونوعية فرص التعلم وذلك على النحو الآتي:

أولاً : المستوى الأكاديمي

١ - مخرجات التعلم المقصودة: أي أن تكون مخرجات التعلم محددة وواضحة، مكتوبة ومعلنة للطلبة، مرتبطة بالأهداف العامة، ملائمة لواقع وحاجات الطلبة، قابلة للتحقيق.

٢ - المناهج: وهذا من حيث الحداثة والتحديث الدوري، والمرونة، والوضوح والشمولية والعمق، والمطابقة للمعايير الدولية، وأساليب إعداد المناهج، ومدى تحقيقها لمخرجات البرنامج المقصودة، ومدى تطويرها للعديد من المهارات العقلية والعملية والفكرية.

٣ - تقييم الطلبة: من حيث تنوع أساليب التقييم، وضوح معايير التقييم للطلبة، وتقديم تغذية راجعة سريعة وفورية ملائمة، وتحديد أساليب التقييم للمخرجات، ووضوح أساليب التقييم للطلبة ودقة مواعيد أدائها.

٤ - تحصيل الطلبة وفقًا لمخرجات التعليم المقصودة: مدى توافق تحصيل الطلبة مع مخرجات البرنامج المقصود ومستوى الدرجة الممنوحة، نسبة نجاح الطلبة ومدى تفوقهم.

ثانيًا: نوعية فرص التعليم

وهذا يشتمل على:

١ -التعليم والتعلم (Teaching and learning): ويتضمن تنوع فرص تعلم فعالة، تنوع مناسب لأساليب تدريس المعارف والمهارات الخاصة، مدى إشراك الطلبة في عملية التعلم والنقاش والحوار، مدى دقة وانتظام حضور الطلبة للمحاضرات، توفر فرص تدريب ميداني، مدى زيارة خبراء مختصين للمشاركة في فعاليات البرنامج، مدى تحسين مهارات المدرسين خاصة الجدد منهم.

٢- تقدم الطلبة (Student Progression): أساليب جذب الطلبة والدعم الأكاديمي المقدم لهم، ملائمة قدرات الطلبة المقبولين لمتطلبات البرنامج، مستوى التقدم الأكاديمي العام للطلبة الملتحقين بالبرنامج، نسبة الطلبة المنسحبين من البرنامج وأسبابها.

٣ - مصادر التعلم (Learning Resources): توفر وتنوع مصادر التعليم، مدى استخدام التجهيزات والمختبرات والأجهزة والمكتبة، مدى فعالية استخدام هذه المصادر في دعم مخرجات البرنامج المقصودة، مدى تفعيل أداء الهيئة التدريسية والفنية والإدارية، مدى انسجام مؤهلات الهيئة التدريسية وخبراتها مع متطلبات وأهداف البرنامج.

٤ - ضمان الجودة وتحسينها(Quality Assurance and Enhancement): توفر هيكلية إدارية وأكاديمية لضمان تحسين معايير الجودة في حقول التخصص ونوعيتها، توفر أنظمة مكتوبة وواضحة وموثقة للبرنامج (لوائح، محاضر، سجلات عمليات التقييم) أساليب التغذية الراجعة من الطلبة ومن الهيئة التدريسية (QAA, 2006).

مفهوم الجودة الشاملة

على الرغم من أن ضبط الجودة عملية هامة في المؤسسات الاقتصادية، إلا أنها أكثر أهمية في المؤسسات التربوية والنظم التعليمية بسبب ارتفاع تكلفة التعليم في ضوء معدلات التضخم العالمية، وسوء نوعية بعض المخرجات التعليمية، وضعف ارتباطها بسوق العمل، مما يؤثر سلباً على معدلات التنمية وقدرة المجتمع على تحقيق طموحاته وأهدافه.

تعددت تعريفات الجودة، وكل منها ينظر إلى الجودة من زاوية مختلفة كما هو الحال في جميع مفاهيم العلوم الإنسانية، فقد عرف ابن منظور في معجمه لسان العرب كلمة الجودة لغةً بأن أصلها جود "والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوده، وجوده أي صار جيداً، وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل (ابن منظور، ١٩٨٤).

وقد يتباين مفهوم الجودة بحد ذاتها لدى البعض إذ أنها تتضمن دلالات تشير إلى المعايير والتميز على حد سواء، فقد عرفت الجودة كنوع من الثبات والكمال حيناً، أو هي مطابقة للمواصفات حيناً آخر، وقد عدت ملائمة الغرض، والذي يمكن أن يعني إما تلبية شروط أو مواصفات الزبون أو أهداف العمل أو الوظيفة ومهامها (Editor, 2003).

وعرفت الجودة على أنها استراتيجية عمل أساسية تسهم في تقديم منتجات ترضي وبشكل كبير العملاء في الداخل والخارج، وذلك من خلال تلبية توقعاتهم الضمنية والصريحة (درباس، ١٩٩٤).

كما ويشير مصطلح الجودة إلى تلبية حاجات المستفيد من المنتج الذي تعده المؤسسة، أي مناسبته للهدف المحدد له والذي يأخذ بعين الاعتبار ما يتناسب مع الحاجات مثل الأفكا والمواصفات والأساليب والموارد والإجراءات والأشخاص والتدريب، وكذلك التأكد من تلبية الحاجات المجتمعية وفقاً لنظام ضبط الجودة، والذي يعنى التأكد من أن المنتج يطابق هذا التصميم، وأن يكون التطبيق بالطريقة الصحيحة من المرة الأولى، ويتطلب ذلك وجود معايير يسعى الجميع لتحقيقها (كنعان، ٢٠٠٩).

هناك العديد من التعريفات التي تصف معنى ضبط الجودة في العملية التعليمة غير أن الباحث يرى بأن ضبط جودة التعليم هي وسيلة للوصف والتأكد من أن العملية التعليمية والتربوية والإدارة وعملية تدريب المعلمين والإداريين والأخصائيين المشاركين في العملية التعليمية والتربوية، والتطوير التربوي في المؤسسات التعليمية تتم جميعها وفق الخطط المعتمدة والمواصفات القياسية الموضوعة لأجل ذلك، فهى تسهم بشكل فعال في النظام الإداري والتنظيمي بكافة عناصره في تحقيق الكفاءة الاستثمارية للموارد المتاحة من مادة أولية ومعدات وقوى بشرية ومعلوماتية وإدارة واستراتيجية ومعايير ومواصفات.

كما يرى راغب (١٩٩٩) بأن معايير ضبط الجودة تعتبر أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات المنطقة التعليمية ليوفر للعاملين الفرصة لإشباع حاجات المستفيدين من عملية التعليم، لتحقيق أفضل خدمات تعليمية وبأقل كلفة وأعلى جودة.

ويضيف الزواوي (٢٠٠٣) أن الجودة في التعليم هي معايير عالمية للقياس والاعتراف والانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتميز، واعتبار المستقبل هدفاً نسعى إليه، والانتقال من تكريس النظرة الماضية إلى المستقبل الذي تعيش فيه الأجيال التي تتعلم الآن.

غير أن هناك بعض التباين لدى الباحثين في تحديد مفهوم ضبط الجودة، ولكن بالرغم من هذا التباين، إلا أنه يمكن القول أنها تشمل الكفاءة والفعالية معاً، لأنه إذا كانت الكفاءة تعني الاستخدام الأمثل للإمكانيات المتاحة (المدخلات) من أجل الحصول على نواتج ومخرجات معينة أو الحصول على مقدار محدد من المخرجات باستخدام أدنى مقدار من المدخلات، فهذا يمثل أحد الأسس التي تركتز عليها الجودة، وهو تحقيق المواصفات المطلوبة بأفضل الطرق وبأقل جهد وتكلفة (عليمات، ٢٠٠٤).

ويخلط البعض بين مفهومي ضبط الجودة وإدارتها، فقد ذُكر أن ضبط الجودة يشير إلى المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات. أما إدارة الجودة فتعني جميع الأنشطة التي تبذلها مجموعة الأفراد المسؤولين عن تسيير شؤون المؤسسة، وتشمل التخطيط، والتنفيذ، والمتابعة، والتقويم، أو بعبارة أخرى هي عملية التنسيق التي تتم داخل المؤسسة بغرض التغلب على ما فيها من مشكلات، والمساهمة (بشكل مباشر) في تحقيق النتائج المرجوة. وعليه فضبط الجودة عملية مستمرة لتحسين الأداء والمحافظة عليهاAlaimo (Heflin & ,2007).

وبالتالي فعملية ضبط الجودة تحقق مجموعة من الفوائد والأهداف، ومن فوائدها في المؤسسات التعليمية:

١. وضوح البرامج الأكاديمية ومحتوياتها.
٢. توفير معلومات واضحة ودقيقة للطلاب وغيرهم من المعنيين حول أهداف البرامج الدراسية التي تقدمها المؤسسة، وتوفر الشروط اللازمة لتحقيق هذه الأهداف بفاعلية، وأنها ستستمر في المحافظة على هذا المستوى.
٣. التأكد من أن الأنشطة التربوية للبرامج المعتمدة تتفق مع المعايير العالمية ومتطلبات المهن وكذلك حاجات المؤسسة والطلاب والدولة والمجتمع.
٤. تعزيز سمعة البرامج لدى المجتمع الذي يثق بعمليتي التقويم الداخلي والخارجي.
٥. توفير ألية لمساءلة جميع المعنيين بالإعداد والتنفيذ والإشراف على البرامج الأكاديمية.
٦. تعزيز ودعم ثقة الدولة والمجتمع بالبرامج الأكاديمية التي تقدمها المؤسسة.
٧. الارتقاء بنوعية الخدمات المهنية التي تقدمها المؤسسة للمجتمع، حيث يتطلب التقويم الخارجي تعديل الممارسات بما يلبي حاجة ومتطلبات التخصصات والمهن (المغربي، ٢٠٠٩).

وقد أكدت التجارب العالمية والعربية أهمية اعتماد إدارة الجودة في التربية، حيث كان لتطبيقها في المجال التربوي نتائج عظيمة الأثر ومن أهمها: إن تطبيق إدارة الجودة في المجال التربوي يقود إلى خفض التكاليف بصورة ملحوظة نتيجة قلة الأخطاء، واحتمال إعادة العمل مرة ثانية كما وتؤدي الجودة إلى زيادة الإنتاجية في أداء الأعمال. كما و تعمل على تحسين أداء العاملين من خلال إدارة الجودة الشاملة بنجاح الذي بدورة يعمل على رفع الروح المعنوية للعاملين وخلق الإحساس عندهم بالمشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات التي تحسن العمل وتطوره، كما و تؤدي إلى رضا العاملين

التربويين والطلاب وأسرهم والمجتمع حيث تركز الجودة على إشراك المعلمين في تقديم الاقتراحات، وحل المشكلات بطريقة فردية أو جماعية (Defur, 2003).

ويؤدي تطبيق الجودة إلى ضبط النظام الإداري وتطويره في أي مؤسسة تعليمية نتيجة لوضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات بدقة، ويساعد على الإرتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية النفسية والروحية، كما ويؤثر تطبيق الجودة على زيادة كفايات الإداريين والمعلمين والعاملين بالمؤسسات التعليمية ورفع مستوى أدائهم، كما ويعمل على زيادة الثقة والتعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع، وتوفير التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين من المؤسسة التعليمية، ويعمل أيضا على زيادة الوعي والانتماء من الطلاب والمجتمع المحلي نحو المؤسسة، ويدعم روح الترابط والتكامل بين جميع الإداريين والعاملين بالمؤسسة التعليمية للعمل بروح الفريق، ويعمل تطبيق نظام الجودة على منح المؤسسة المزيد من الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العالمي (نشوان، ٢٠٠٤).

معايير الجودة في التعليم:

يعمل النظام التعليمي كأي نظام إنتاج آخر وفق استراتيجية معينة تراعي الظروف المحيطة بالنظام، والبناء الثقافي السائد داخله، والمناخ التنظيمي والتقدم التقني والمصادر المادية والبشرية المتوفرة، وحاجات ورغبات الجمهور. لذا فإنه يهتم بأن تكون مخرجاته متفقة والمواصفات العالمية لضبط جودة الإنتاج من خلال السعي الدائم إلى استخدام معايير لقياس الجودة وضبطه (Mattie &Kozen, 2007)

- **معايير كروزبي(Crosby):** حدد فليب كروزبي (Crosby, 1979) أحد مستشاري الجودة على المستوى العالمي أربعة معايير لضـــمان الجودة للتعليم تم تأسيسها وفقاً لمبادئ إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management TQM):

١- التكيف مع متطلبات الجودة من خلال وضع تعريف محدد وواضح ومنسق للجودة.

٢- وصف نظام تحقيق الجودة للوقاية من الأخطاء، بمنع حدوثها من خلال وضع معايير للأداء الجيد.

٣- منع حدوث الأخطاء من خلال ضمان الأداء الصحيح من المرة الأولى.

٤- تقويم الجودة من خلال قياس دقيق بناءً على المعايير الموضوعية الكيفية والكمية.

- **معايير بلدرج (Baldrige):** طور مالكوم بلدرج (Baldrige,1987) نظاماً لضبط الجودة في التعليم، وتم أقراره كمعيار قوي معترف به لضبط الجودة والتميز في الأداء بالمؤسسات التعليمية بالتعليم العام، وذلك حتى تتمكن المدارس من مواجهة المنافسة في ضوء الموارد المحدودة للنظام التعليمي ومطالب المستفيدين منه، ويعتمد نظام بلدرج لضبط جودة التعليم على (١١) قيمة أساسية توفر إطاراً متكاملاً للتطوير التعليمي وتتضمن (٢٨) معياراً ثانوياً لجودة التعليم وتندمج في (٧) مجموعات تشمل (القيادة- المعلومات والتحليل- التخطيط الاجرائى – إدارة وتطوير القوى البشرية- الإدارة التربوية- أداء المؤسسة التعليمية- رضا المستفيدين عن النظام.

- **معايير التقويم الشامل:** قدمت حركة التقويم الذاتي الشامل للتعليم بعض المعايير التي تضمن شموله، وطور أنصارها خمسة وأربعين معياراً مقسمة على عشرة مجالات، تغطي كفاءة الأداء في المؤسسة التعليمية وهذه المعايير بعد إعادة صياغتها هي: (الأهداف، تعلم الطلاب، الهيئة التعليمية، البرامج التعليمية، الدعم المؤسسي، القيادة الإدارية، الإدارة المالية، مجلس إدارة المؤسسة التعليمية، العلاقات الخارجية، التطوير الذاتي للمؤسسة التعليمية).

ضبط الجودة في التربية الخاصة

تشير عملية مراجعة المبادئ المتعلقة بضبط الجودة وتطبيقاتها في التعليم العام، إلى ضرورة تطبيق مثل هذا التوجه في التربية الخاصة، فالتربية الخاصة تحتاج في الوقت الحاضر مع التطور السريع في الخدمات، ووجود اتجاهات جديدة مثل الدمج والتعليم التعاوني وتقرير المصير إلى تطبيق معايير ضبط الجودة، حتى تكتمل الخدمات للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

أعدت (CAC, ٢٠٠٣) معايير خاصة بتقديم الخدمات المختلفة لذوي الاحتياجات الخاصة، والمتعلقة بالتعليم والتشخيص والكوادر العاملة وغير ذلك. إذ صدر دليل من المجلس تضمن المجالات التالية؛ ماذا يجب أن يعرف كل معلم تربية خاصة، وما هي أخلاقيات التربية الخاصة، وتحديد المعايير، والدليل لمعلمي التربية الخاصة). وقد تضمن الدليل خمسة أقسام:

١- معايير واخلاقيات معلمي التربية الخاصة.

٢- معايير الممارسات المستخدمة مع المستفيدين .

٣- أدوات واستراتيجيات استخدام المعايير الموضوعة.

٤ - عرض شامل للمعايير المتعلقة بالمهارات المعرفية الخاصة بالمنهاج والتخطيط وكل إعاقة على حده.

٥- معايير متعلقة بمساعدي المختصين وغيرهم من مقدمي الخدمات.

وبعد تحديد المجلس للمعايير المتعلقة بتقديم الخدمات لذوي الاحتياجات الخاصة، يمكن للمتخصصين الاعتماد عليها في ضبط الجودة في البرامج التربوية المقدمة لهم، إذ ان المجلس يعتبر أكبر منظمة على مستوى العالم، يرجع إليها معظم الباحثين والمختصين والمعلمين والآباء وغيرهم من ذوي العلاقة بذوي الاحتياجات الخاصة.

قياس ضبط الجودة يقاس عن طريق مدى تحقيق الأهداف الموضوعة. وبناء عليه فإن ضبط الجودة في التربية الخاصة يقاس عن طريق مدى تحقيق أهداف تلك البرامج للأهداف الموضوعة وفق مقاييس مصممة خصيصاً لتقييم تلك البرامج اعتماداً على معايير تقديم الخدمة في تلك البرامج، وهو ما يطلق عليه بضبط الجودة (Hallahan& Kauffman, 2006).

وتسعى هذه الدراسة إلى التأكد من مدى تطبيق معايير الجودة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في جامعات المملكة العربية السعودية.

الدراسات السابقة

في هذا الجزء سيتم عرض الدراسات التي تطرقت لمعايير الجودة في التربية الخاصة.وهي مقسمة إلى دراسات عربية وأجنبية وفقاً لترتيبها الزمني:

الدراسات العربية:

أجرى العلوي، (٢٠٠١) دراسة بعنوان" تقييم برامج التربية الخاصة بجامعة الخليج " تهدف إلى تقييم فاعلية برامج التربية الخاصة في جامعة الخليج العربية من وجهة نظر الخريجين، حيث اشارت النتائج إلى ان (36.6 %) يواصلون دراساتهم العليا حاليا، و (63.4 %) اكتفوا بمؤهلاتهم بعد التخرج، ويعملون جميعا في مجال التخصص باستثناء (1.1%) منهم يعملون في وظائف أخرى، كما تبين من نتائج الدراسة أن برامج التربية الخاصة بالجامعة تهيئ الطالب نظريا وعمليا في كتابة البحوث العلمية وتطبيقها وفقا للمنهج العلمي السليم، وتشجع الخريجين على تطوير الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع الخليجي بصورة عامة، ومجتمعاتهم المحلية بصورة خاصة، وفي الوقت ذاته أظهرت الدراسة بعض السلبيات في البرامج، منها سوء تنظيم وتوزيع بعض المقررات على فصول السنة الدراسية وعدم مراعاة أهميتها (100%)، وقلة إعداد أعضاء الهيئة التعليمية (84%) ، و عدم متابعة الطلاب الخريجين، (81%).

وقام البكر (٢٠٠١) بتوظيف المواصفة الدولية للجودة (الأيزو ٩٠٠٢) في مجال التربية والتعليم، بهدف تطبيق عناصرها كمعايير لعملية تقويم وقياس مستوى وفاعلية جودة الأداء في المؤسسات التربوية والتعليمية، وتوصل من نتائج الدراسة إلى وضع خطوات إجرائية لتوظيف مكونات وعناصر الأيزو (٩٠٠٢) في المجال التربوي تتلخص في : (التحصيل العلمي، والمناهج الدراسية، وأداء موصلي الخدمة والمشكلات الطلابية، والجهاز الإداري، أساليب وطرق التدريس، التجهيزات المدرسية، النشاطات الصفية واللاصفية، التكلفة الدراسية للطالب، الجانب الخدمي والمساعد للعملية التعليمية).

وأجرت جويلى (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى التعرف على متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في مجال التعليم، ومعرفة المبررات التي تستدعي تطبيق الجودة في النظام التعليمي، حيث أشارت النتائج إلى أن أهم متطلبات تحقيق الجودة هي (تحديد الأهداف والأفكار، وإشراك جميع الأطراف

المستفيدة، والتركيز على المناخ التعليمي، والإدارة الواعية، والتركيز على المخرجات والتأكيد على التحسين المستمر والتغذية الراجعة).

كما قام الموسوي (٢٠٠٣) بتكييف العناصر المعيارية الأساسية المقرة دوليا لمواصفات الجودة "الأيزو ٩٠٠٢" لعمليات التعليم والتعلم في تسعة محاور أساسية هي : (الالتزام بجودة عمليات التعليم والتعلم، تسيير العملية التعليمية – التعلمية، مساهمة أولياء الأمور والطلبة، متابعة تحصيل الطالب وتقويمه، تطوير المناهج وطرق التدريس، إدارة القوى البشرية، تقويم أداء العاملين وتطويره، إشراك العاملين في اتخاذ القرار، إدارة العلاقة مع مؤسسات المجتمع)، ثم اختزل هذه المحاور التسعة إلى أربعة مجالات أساسية تمثل مجالات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي هي : (تهيئة متطلبات الجودة في التعليم العالي، متابعة عمليات التعليم والتعلم وتطويرها، تطوير القوى البشرية، اتخاذ القرار وخدمة المجتمع).

كما قام الفوال (٢٠٠٣) في دراسة له تهدف إلى توضيح أهم معايير الجودة المعتمدة بالنسبة للكليات الجامعية وكليات التربية في سوريا، واظهرت النتائج مجموعة من معايير الجودة في كليات التربية وهي مشتقة من المعايير التي وضعتها وكالة ضمان الجودة في التعليم العالي في المملكة المتحدة (Quality Assurance Agency for Higher Education QAAHE) كما قام بتقسيمها الى مجموعة محاور هي : (مواصفات التقويم ومعاييره في الدراسات التربوية، بنية دليل تقويم الدراسات التربوية، طبيعة موضوع الدراسات التربوية ، تحديد مبادئ الدراسات التربوية)، وحيث توصل الباحث إلى مجموعة من معايير الجودة في كليات التربية ذات دلالات صدق وثبات عالية مشتقة من المعايير التي وصفتها وكالة ضمان الجودة في التعليم العالي في المملكة المتحدة.

وقامت بخش، (2004) بإجراء دراسة تهدف إلى تقويم وتطوير برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية ومواكبتها لمتغيرات العصر، وذلك في ضوء احتياجاتهم على خلفية من الخبرات العالمية في هذا المجال بالدول المتقدمة ووضع بعض المقترحات في هذا المجال، كما يدركها المتدربون من معلمي التربية الخاصة وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على واقع تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، مع اجراء دراسة ميدانية تتضمن تطبيق استمارة تقويم للبرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة على عينة ممثلة من معلمي التربية الخاصة قوامها (160) معلما ومعلمة في المملكة العربية السعودية للتعرف على

احتياجاتهم وإمكانية الاستفادة من الخبرات العالمية في تطويرها. حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك عددا كبيرا من نقاط القوة في المنظومة التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية يجب تعزيزها ودعمها، وقد جاءت تلك النقاط في المراتب المتقدمة لاستجابات أفراد عينة الدراسة، إلا أن هناك بعض جوانب الضعف في تلك البرامج، منها ضعف دراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة بأساليب أكثر علمية وحداثة ودقه، وعدم وضع أولوية لأهداف تدريب المعلمين وضعف التعاون والتكامل بين الجهات المختلفة المعنية بذوي الاحتياجات الخاصة، وعدم مشاركة اراء معلمي التربية الخاصة وأولياء الامور في تصميم محتوى التدريب، وفي ضوء هذه النتائج اوصت الدراسة بإدخال بعض التطوير الجزئية على منظومة تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية.

كما قام نشوان (٢٠٠٤) بإجراء دراسة تهدف إلى وضع تصور مقترح لتطوير كفايات المشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة في ضوء إدارة الجودة الشاملة من اجل تحسين جودة التعليم ومخرجاته التعليمية، فقد توصل الباحث إلى إعداد تصور مقترح لتطوير كفايات المشرفين الأكاديميين في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة من أجل الحصول على مخرجات تعليمية جيدة، يتضمن أربع وعشرون خطوة.

وأجرت قطناني (٢٠٠٥) دراسة بعنوان " تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في الجامعة الأردنية " والتي هدفت إلى تقييم جدارة برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المشاركين فيها، بهدف المساهمة في تطوير البرنامج وتمكين القائمين من تحديد المجالات التي تحتاج إلى التحديث والتعديل. وأشارت نتائج الدراسة إلى مجموعة من مواطن القوة للبرنامج كان من أبرزها رضى الخريجين بشكل عام عن مستوى إعدادهم، وثراء المحتوى النظري للمساقات وعمقها، ونجاح البرنامج في إكساب الطلبة والخريجين العاملين اتجاهات ايجابية نحوالأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة. أما ابرز نقاط الضعف فكانت: عدم التوازن بين الجانبين النظري والعملي للبرنامج مما اثر سلبا في بعض المهارات الادائية للطلبة والخريجين، كما اشار المشاركون إلى صعوبات التدريب الميداني الناتجة عن الإلىة المتبعة، ونقص الاشراف، وقلة الوضوح في أدوار ومسؤوليات الطراف المتعددة المعنية بتدريب الطلبة، وعدم كفاية التنسيق بينها، وزيادة إعداد الطلبة في البرنامج الأمر الذي أثر سلبا في الكثير من عملياته وتفاعلاته.

وقامت المومني (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الاردن مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم. حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٣٦) معلماً ومعلمة من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة العاملين في وزارة التربية والتعليم، وفي مراكز التربية الخاصة التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية، وفي المراكز التابعة لإتحاد الجمعيات الخيرية وبعض المؤسسات الدولية وجميع هذه المراكز موزعة على مناطق مختلفة من المملكة. وقد استخدمت الباحثة استبانه مشقتة من المعايير الدولية كأداة لجمع البيانات وتكونت الاستبانه بشكلها النهائي من (٩٦) فقرة موزعة في تسعة مجالات هي: (الأسس، وتطور المتعلمين وخصائصهم، والفروق الفردية في التعلم، والاستراتيجيات التعليمية ــ وبيئات التعلم التفاعلات الاجتماعية، والتخطيط التعليمي، والتقييم، والممارسة المهنية والأخلاقية، والتعاون). واظهرت نتائج الدراسة، ان مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الاردن مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم كان بنسبة متوسطة، كما واظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة احصائيى لبعض المتغيرات منها الجنس إذ وجدت فروق دالة احصائياً لمدى توافق المعلمات والمؤهل العلمي حيث كان الفرق لصالح اداء المعلمين من ذوي المؤهل الأقل والخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأطول (١٧ سنة فما فوق) ولعدد طلبة الصف فقد جاءت النتيجة لصالح المجموعة التي تحوي في صفوفها عدداً أكبر من الطلاب.

وأجرى الصائغ والحجيلان والعمر (٢٠٠٩) دراسة "بعنوان " اختيار المعلم وإعداده بالمملكة العربية السعودية " رؤية مستقبلية " دراسة مقدمة للقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي، تتناول هذه الدراسة بالتحليل نظام إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية من حيث : اختيار الطالب / المعلم ومعايير القبول بمؤسسات الإعداد، برامج إعداد المعلم وتدريبه، وظروف توظيف المعلمين ونموهم المهني، كما تعرض الدراسة في ثنايا معالجتها لموضوعها لنماذج من الخبرة والتجارب العالمية في مجال إعداد المعلم. وانتهت الدراسة إلى طرح رؤية مستقبلية لاختيار المعلم وإعداده في المملكة تتحقق من خلالها الأهداف التالية: انتقاء أفضل المتقدمين وأكثرهم استعداداً لممارسة مهنة التدريس واجتذاب أحسن العناصر خلقاً وذكاءً وعلماً ومهارة لمهنة التدريس، تطوير برامج الإعداد لتتناسب مع المستجدات المعرفية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية وفق ثوابت سياسة التعليم، توظيف التقنية الحديثة في زيادة فاعلية برامج الإعداد وإثراء مفرداتها، تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس

والارتقاء بمستويات أدائهم، تحسين ظروف عمل المعلمين وحفز المتميزين ومكافأتهم وإتاحة المزيد من فرص النمو المهني والترقي في السلم الوظيفي أمام المعلمين.

الدراسات الأجنبية:

قام واكس وفرانك (Waks & Frank, 1996) بدراسة هدفت إلى التعرف على مبادئ ومعايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم الهندسي، في ضوء مبادئ ومعايير الأيزو (٩٠٠٠)، واقترحا مقررا تعليميا عن إدارة الجودة الشاملة يتضمن مناقشات وقراءات ودراسة حالة وكان الهدف منها وضع إطار منهجي لدعم وتقويم مسار جودة العملية التعليمية من خلال توظيف المواصفة الدولية للجودة (الايزو ٩٠٠٢) في مجال التربية والتعليم، وتطبيق عناصرها كمعايير لعملية تقويم وقياس مستوى وفاعلىة جودة الأداء في المؤسسات التربوية والتعليمية، وأسفرت الدراسة عن وصول الباحث إلى وضع خطوات إجرائية لتوظيف مكونات وعناصر (الأيزو ٩٠٠٢) في المجال التربوي .

كما وقام جورن بدراسة (Gorn, 1997) هدفت إلى معرفة تأثير العلاقة بين التدريب واهتمامات المعلمين كما هدفت إلى تحديد درجة تنفيذ مؤشرات الجودة في برامج تدريب معلمي التربية الخاصة وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة، وقد أشارت النتائج إلى نجاح مؤشرات الجودة في تنظيم البيئة الصفية ونماذج وطرائق التدريس والتعاون بين أعضاء الهيئة التدريسية والهيئات العاملة والدعم الاجتماعي للدارسين.

كما وقام بونزي (Ponzi,1998) بدراسة تهدف إلى التعرف على أثر التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الخاصة نحو قضية الدمج والاحتياجات التطبيقية والصفية لها، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين نالوا قسطاً غير كاف من التدريب أثناء الخدمة وأن مقدار هذا التدريب لم يسهم إلى حد ما في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو الدمج، وأرجعت ذلك إلى نقص عدد الساعات التدريبية، وعن أحدث الاتجاهات التدريبية.

كما وجاءت دراسة براون (Brown,1998) في نفس الاتجاه لوضع تصور مقترح للتعاون بين الجامعات لتقديم خدمة التعليم والتدريب عن بعد في مجال التربية الخاصة من خلال مؤتمرات التدريب من خلال الفيديو المقدمة لهم، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية النموذج التعاوني لتدريب

معلمي التربية الخاصة في مجال الخدمات الإدارية وفي أساليب التعامل مع فئات ذوى الاحتياجات الخاصة.

كما قام ثوماس، ولودمان (Thomas& loadman, 2001) بدراسة عنوانها" تقييم إعداد المعلمين" تهدف إلى تقييم نقاط القوة ومواطن الضعف في برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس والماجستير في جامعة كرنج (Carnegie). وأشارت النتائج إلى أن جميع الخريجين قيموا كفاءة البرنامج بدرجة اعلى من المعدلات الوطنية في المسح الوطني الشامل على جميع المقاييس الفرعية في حين سجلة مهارات التدريس للمواد الاساسية عن طريق التدريس التأملي اعلى درجة تحسن لكلا المستويين (البكالوريوس والماجستير). ولم يظهر اثر لمستوى الشهادة او مستوى المرحلة التدريسية التي يعملون معها على تقدير كفاءة البرنامج عند مستوى الدلالة (0.05) إلا ان متغير الجنس اظهر تأثيراً، اذ كانت المدرسة اكثر رضا وظيفيا وتقديرا لفاعلىة البرنامج وكان مدرسو الابتدائي اكثر ايجابية في تقييمهم للمهارة والمعرفة من زملائهم في المرحلة الثانوية، وبشكل عام كان الرضا الوظيفي لطلبة الماجستير اعلى من البكالوريوس.

كما آجرى براونيل وزملاؤه (Brownell, Ross, Colón, Mccallum, 2005) دراسة بعنوان"ملامح إعداد معلمي التربية الخاصة" هدفت إلى تقديم اطار مفاهيمي في التربية العامة بناء على الدراسات السابقة واستخدام هذا الاطار لتحليل الادب المتعلق بخصائص برامج إعداد معلم التربية الخاصة وتقييمها. وقد وصفت الدراسة بداية الاطار المفاهيمي والملامح والخصائص العامة لخمسة عشرة برنامجاً لإعداد المعلم رشحت من قبل مدربي المعلمين والمتخصصين المعتمدين في ألمدارس والخريجين من البرامج. وقد اشارت نتائج الدراسة إلى أن خصائص برامج التربية الخاصة الموجودة في الادب، هي: الخبرات الميدانية، التعاون، تقييم البرامج، الدمج والتنوع الثقافي. وتنوعت البرامج في التزامها بوجهة النظر الداعمة للممارسة في التربية، بينما بعضها الاخر تسعى إلى وجهات نظر بنائيه وتبين للباحثين بان مجال إعداد معلم التربية الخاصة ليس مجال خصبا للاستقصاء والبحث، فلم يوجد بناء واضح علمي للبرامج المتوافرة وخصائصها.

وأجرى بربر وتيرنر (Barbar and Turner, 2007) دراسة بهدف معرفة أثر تحديد المعايير الوطنية في المملكة المتحدة لمستوى المعلم المؤهل حيث وضعت هذه المعايير في مجالات المعرفة والمهارات التي يجب ان يمتلكها المعلمون المتميزون خلال تدريبهم. وكانت احدى هذه

المجالات المعرفة والمهارات في هذه المعايير والتي تعنى بتحديد التعليم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بالرغم من ان فعالية طرق التدريب الحالية ما زالت قيد البحث والنقاش. وجمعت البيانات باستبانه ارسلت لمعظم المعلمين المتخرجين حديثاً والعاملين في المدارس الابتدائية في مقاطعتين مختلفتين ولقد استرجع من هذه الاستبانات (٦٠) استبانه، وبينت النتائج بأن هؤلاء المعلمين خلال السنة الأولى من خبرتهم تحسن مستوى ثقتهم فيما يتعلق بالمعيار مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وأشار هؤلاء المعلمون بأنهم يشعرون بثقتهم العالية وبمهارتهم العالية فيما يتعلق بالتعاون مع ذوي الاحتياجات الخاصة وأشارت الدراسة بأن تحديد المعايير يجعل المعلمين يعملون لتحقيق أهداف عليا.

كما قام تومبسون وجرير وجرير (Thompson et al, 2009) في الولايات المتحدة الأمريكية بدراسة عنوانها "التأهيل للنجاح التعليمي: خصائص يجب على كل معلم امتلاكها"، كان الهدف منها فحص استجابات طلاب الجامعة بمعرفة الخصائص المفضلة لدى المدرسين الذين يدرسونهم. وكشفت نتائج الدراسة أن الطلبة أكدوا أن هناك (١٢) سمة مشتركة توافق عليها أفراد عينة الدراسة. هذه الخصائص متصلة بموضوع الاهتمام والعناية والرعاية التي يلقاها الطلبة بصفة أكاديمية أو شخصية ولها دور كبير بالتأهيل العالي للمعلمين. وبمراجعة البحث المتعلق بفاعليه المعلم وجد أن هناك ارتباط قوي بين ما وصفة التلاميذ كتعليم جيد وبين ما النتائج التي توصل إليها الباحثون كخصائص وسمات للمعلم الفاعل. وهذه الصفات يمكن أن تساعد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها في تطوير وتحسين أدائهم، والخصائص التالية؛ العدل، الاتجاه الايجابي، الإعداد والتحضير، العلاقة الشخصية، حسن النكتة والدعابة، الإبداع، الرغبة في تقبل الأخطاء، التسامح، الاحترام، التوقعات العالية، العاطفة، الانتماء.

التعليق على الدراسات السابقة

المطلع على الدراسات السابقة يجد أنها تطرقت لثلاث جوانب رئيسية، أولهما تطرقت لتقييم برامج التربية الخاصة في الجامعات بناء على المعايير العالمية او بناء على معايير الأيزو مثل دراسة توماس ولودمان (٢٠٠١) ودراسة العلوي (٢٠٠١) ودراسة الفوال (٢٠٠٣)، وأكدت الدراسات السابقة التركيز على أهم المعايير المعتمدة للكليات الجامعية ومعايير الجودة العالمية. أما دراسة قطناني (٢٠٠٥) فقد قيمت برامج التربية الخاصة في الجامعة بناء على وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية وطلاب التربية الخاصة وتحديد مواطن القوة ومواطن الضعف في برنامج التربية الخاصة في الجامعة.

يتضح من الدراسات التي تم ذكرها سابقاً اهمية العمل على تقييم برامج إعداد معلم التربية الخاصة ما قبل الخدمة وذلك من خلال حرص المنضمات العالمية على وضع المعايير والمؤشرات لضبط الجودة النوعية الواجب توفرها في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة ما قبل الخدمة، كما يتبين من خلال استعراض الدراسات السابقة اهم الجوانب التي يجب العمل على تقييمها في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة والمشتملة بشكل عام على (المدخلات والعمليات والمخرجات) بحيث يندرج تحت كل بعد من الابعاد السابقة مجموعة من العناصر الرئيسية التي تمثل تلك الابعاد مثل: تقييم الإطار العام (السياق) ويتضمن: تحديد فلسفة البرنامج وأهدافه وتقييم المنهاج ومحتواه مثل(المساقات الدراسية وأهدافها ومحتوياتها وعددها)، تقييم المدخلات وتتضمن: الطلبة والمدرسين والتسهيلات والمصادر المختلفة. تقييم العمليات وتتضمن: التفاعلات بين الطلبة والمدرسين والبيئة، وأساليب التعليم والتدريس، والتقييم والتدريب الميداني، وغير ذلك. تقييم المخرجات: وهم الطلبة باعتبارهم مخرجات البرنامج.

وهناك دراسات أخرى ركزت على توظيف معايير الجودة العالمية في مجال العملية التعليمية- التربية والتعليم- وتقييم مدى فاعلية جودة الأداء لدى المعلمين والعاملين، حيت توصل الباحثون من خلال دراساتهم التوصل إلى معايير إعداد المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة ومعايير كفاية المشرفين مثل دراسة المومني (٢٠٠٨) ودراسة بروبر وتيرنر (٢٠٠٧) ودراسة الموسوي (٢٠٠٣) ودراسة الصائغ (٢٠٠٩)، وجويلي (٢٠٠٢).

بعض الدراسات ركزت على تقييم مخرجات عملية التدريب في الجامعات مثل دراسة العلوي (٢٠٠١)، والجودة الشاملة في مخرجات التعليم مثل دراسة نشوان (٢٠٠٤).

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل منهج الدراسة ومجتمعها وعينتها والأدوات المستخدمة فيها وإجراءاتها، والمعالجة الإحصائية، وذلك على النحو الآتي:

مجتمع الدراسة:

أولاً: تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بالجامعات السعودية، والبالغ عددهم حوالي (٢٠٢) عضواً موزعين على (١٧) برنامجاً في اقسام التربية الخاصة بجامعات المملكة العربية السعودية للعام الجامعي (٢٠١٢/٢٠١١)، حيث تم اختيار عينة الدراسة منهم. www.kau.edu.sa

ثانياً: جميع معلمي التربية الخاصة الذين يعملون مع الأفراد ذوي الاعاقات وتم تخرجهم من إحدى الجامعات السعودية ويحملون شهادة البكالوريوس بنفس التخصص، والبالغ عددهم (4304) معلماً. (احصائيات التربية الخاصة الصادرة عن وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية للعام، 2008 - 2009).

عينة الدراسة:

أولاً: اعضاء الهيئة التدريسية في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الجامعات السعودية: تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة حيث تألفة العينة من (١٠٥) عضواً، من اعضاء الهيئة التدريسية موزعين على (١٠) جامعات في المملكة العربية السعودية هي (جامعة تبوك وجامعة حائل وجامعة الجوف وجامعة نجران وجامعة الملك سعود وجامعة الطائف وجامعة الملك عبد العزيز وجامعة طيبة وجامعة الدمام وجامعة الملك فيصل)، بحيث يمثلون ما نسبته (٦٧%) من أعضاء الهيئة التدريسية في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. ويمثل الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات السعودية.

الجدول رقم (١)

توزع أفراد عينة الدراسة لأعضاء الهيئة التدريسية في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الجامعات السعودية حسب اسم الجامعة والمنطقة الجغرافية لها.

الرقم	المنطقة الجغرافيه التي ينتمي لها البرنامج	اسم الجامعة التي ينتمي لها البرنامج	عدد المحاضرين في البرنامج	مجموع عدد المحاضرين حسب المنطقة الجغرافية
١	الشمالية	جامعة تبوك	٩	٢٥
٢		جامعة حائل	٨	
٣		جامعة الجوف	٨	
٤	الجنوبية	جامعة نجران	٦	٦
٥	الوسطى	جامعة الملك سعود	١٧	١٧
٦	الغربية	جامعة الطائف	١٠	٣٣
٧		جامعة الملك عبد العزيز	١٦	
٨		جامعة طيبه	٧	
٩	الشرقية	جامعة الدمام	١١	٢٤
١٠		جامعة الملك فيصل	١٣	
المجموع				١٠٥

ثانياً: معلمي التربية الخاصة التابعين لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية: تم اختيار هذه العينة بالطريقة العشوائية بناء على معيار (التخصص وسنوات الخبرة)، بحيث تألفت العينة من (٣٧٥) معلماً، من أصل (٤٣٠٤) معلماً تابعاً لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، والجدول (٢) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة من معلمي التربية الخاصة حسب الفئات التي ينتمون إليها.

الجدول رقم (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة من معلمي التربية الخاصة التابعين لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، حسب نوع الاعاقة التي يعملون معها في الميدان

عدد المعلمين	الفئة التي يعمل معها المعلم				
	صعوبات تعلم	توحد	سمعية	بصرية	عقلية
٣٧٥	٧٥	٧٥	٧٥	٧٥	٧٥

أدوات الدراسة:

لغايات تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير أداة للتعرف على واقع إعداد معلمي التربية الخاصة و مدى التزام وتحقيق برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية على مؤشرات ضبط الجودة النوعية المطروحة في أهم المجالس والجمعيات والجامعات العالمية لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة ما قبل الخدمة مثل: معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC, 2002) ومعايير المجلس الوطني للمعايير النموذجية (Intasc, 2001)، كذلك الكفايات والمهارات التي جاءت في عدد من الدراسات مثل دراسة كروكيت (Crockett, 2002)، ودراسة هيز(Hayes, 2002)، ودراسة (قطناني، 2005)، ودراسة (العلوي، 2001) وذلك بهدف معرفة مدى التزام وتحقيق برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية بمؤشرات ضبط الجودة النوعية لتلك البرامج، وقد تميزت هذه المقاييس بدلالات صدق وثبات مرتفعة، وتم بناء المقياس بصورته الأولية بناء على إطار نظري تضمن المدخلات والعمليات والمخرجات، وهو موجه لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، حيث اشتمل القسم الأول على معلومات عامة عن معبىء الاستبانة، حيث اكتفي بتحديد متغيرات الدراسة المطلوبة وهي خبرة المعلم، ونوع البرنامج (سمعي، بصري، عقلية، صعوبات تعلم، توحد) وتألف المقياس بصورته الاصلية من (١٥٥ فقرة) موزعة على قسمين:

أولاً : مقياس مؤشرات ضبط الجودة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات السعودية. والجدول (٣) يبين المجالات وعدد الفقرات.

الجدول رقم(٣)

بيانات الصورة الأولية لأبعاد وعدد فقرات مقياس مؤشرات ضبط الجودة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات السعودية.

المجال	عدد الفقرات
أهداف برنامج	١٣ فقرة
محتوى البرنامج	١٦ فقرة
الإدارة التعليمية	١٠ فقرات
تقنيات التعليم	٨ فقرات
الكلية او الجامعة	١٤ فقرة
أعضاء الهيئة التدريسية	١٠ فقرات
تقويم الطلبة	٧ فقرات
طرائق التدريس	٩ فقرات
احتياجات البرنامج	٥ فقرات

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق المحكمين حيث قام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية الخاصة والقياس والتقويم من الجامعات الأردنية والسعودية وعددهم (١٣)، وذلك للنظر في الفقرات والتحقق من صياغتها وملائمتها لقياس السمة التي تنتمي لها الفقرة.

وفي ضوء ملاحظات واقتراحات المحكمين تم تعديل مسميات بعض المجالات مثل مجال (الكلية او الجامعة) حيث أصبح (البيئة التربوية والتعليمية) ومجال (تقنيات التعلم) حيث أصبح بعد (التكنولوجيا المساندة) وتم حذف مجال (احتياجات البرنامج) حيث اصبحنا نتعامل في الصورة النهائية للمقياس مع (٨) مجالات فقط.

من حيث إعادة الصياغة لبعض الفقرات في جميع المجالات مثل فقرة رقم ١٠ في مجال الكلية او الجامعة (طبيعة بناء الجامعة يراعي ذوي الاحتياجات الخاصة من الطلبة) حيث اصبحت (تتميز البيئة الجامعية بالتصميم الذي يراعي ويخدم ذوي الاحتياجات الخاصة في البرنامج)

حيث تم حذف بعض الفقرات مثال فقرة (١٢،٨) في مجال أهداف البرنامج فقرة رقم ٨ (يتضمن برنامج التربية الخاصة أهدافاً قصيرة المدى، اسبوعية أو شهرية) والفقرة رقم ١٢ (يقدم برنامج التربية الخاصة ساعات تعليم بمقدار ٤٥ ساعة تدريبية نظرية وعملية لكل مادة نظرية) وفي مجال الكلية او الجامعة تم حذف الفقرات رقم (١٣،٦،٥،٤) فقرة رقم ٤ (توفر مقاعد مريحة للطلبة) وفقرة رقم ٥ (توفير الاضاءة المناسبة في القاعات التدريسية) وفقرة رقم ٦ (توفير التهوية المناسبة في القاعات التدريسية) وفقرة رقم ١٤ (يتوفر داخل الجامعة شخص لمساعدة الطلبة او اي زائر للكلية).

حيث تم إضافة بعض الفقرات الجديدة مثل فقرة رقم(١٧،١٨) في مجال محتوى البرنامج، فقرة رقم ١٧ (يوظف محتوى البرنامج ادوات وأساليب التقييم المناسبة) وفقرة رقم ١٨ (يوفر محتوى البرنامج التغذية الراجعة للطلبة) وفي مجال تقنيات التعلم تم إضافة الفقرات (٩،١٠). الفقرة رقم ٩ (يدعم البرنامج الادوات والوسائل التكنولوجية ببرامج صيانة دورية ومتجددة) وفقرة رقم ١٠ (يراعي البرنامج الحداثة ومواكبة التطور التكنولوجي الخاص في برامج التربية الخاصة).

وفي مجال تقويم الطلبة تم إضافة فقرات جديدة(١،٢،٣) فقرة رقم١ (يقدم البرنامج خطط مناسبة لعملية التقييم وفق معايير موضوعة ومحددة) وفقرة رقم ٢ (المشاركة في التقييم والتشخيص كعضو في الفريق متعدد التخصصات) وفقرة رقم ٣ (يتم الاستفادة من عدة مصادر للبيانات عند عملية تقييم الطلبة) وفي مجال طرق التدريس تم إضافة الفقرة رقم ١٠ (تتضمن طرق التدريس تنمية القدرة على التعلم الذاتي)، كما تم إضافة أربع من الفقرات على الأبعاد المختلفة. والمقياس في صورته النهائية: كما هو مبين في الجدول (٤).

الجدول رقم (٤)

بيانات الصورة النهائية لأبعاد وعدد فقرات مقياس مؤشرات ضبط الجودة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات السعودية.

الرقم	البعد	عدد الفقرات
١	أهداف البرنامج	١٠
٢	أعضاء الهيئة التدريسية	١٠
٣	الإدارة التعليمية	١٠
٤	البيئة التربوية	١٠
٥	محتوى البرنامج	١٨
٦	طرائق التدريس	١١
٧	التكنولوجيا المساندة	١٠
٨	تقويم الطلبة	١٠
	المجموع	٨٩

والملحق (٣) يبين الصورة النهائية لمقياس مؤشرات ضبط الجودة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات السعودية.

ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات المقياس بتطبيق طريقة التجزئة النصفية، وقد حصل المقياس بصيغته الكلية على معامل ثبات مقدارة (٠.٨٨) وهذه القيم دالة إحصائياً .

كما تم حساب الثبات بطريقة كرومباخ الفا، وقد حصل المقياس بصيغته الكلية على معامل ثبات مقدارة (٠.٩١) وهذه القيمة دالة إحصائياً .

استخراج وتفسير درجات تقويم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة:

لأغراض استخراج الدرجات وتفسيرها على مقياس مؤشرات ضبط الجودة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، فقد أعطيت الدرجات التالية لبدائل الإجابة على الفقرات:

- (٥) درجات للإجابة بدرجة كبيرة جداً تتوفر هذه السمة في مقياس مؤشرات ضبط الجودة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة.
- (٤) درجات للإجابة بدرجة كبيرة ا تتوفر هذه السمة في مقياس مؤشرات ضبط الجودة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة.
- (٣) درجات للإجابة بدرجة متوسطة تتوفر هذه السمة في مقياس مؤشرات ضبط الجودة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة.
- (٢) درجة للإجابة بدرجة قليلة تتوفر هذه السمة في مقياس مؤشرات ضبط الجودة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة.
- (١) درجة للإجابة بدرجة قليلة جداً تتوفر هذه السمة في مقياس مؤشرات ضبط الجودة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة.

ثم حسبت درجات تقويم برامج إعداد المعلم المختلفة بحساب مجموع الدرجات على فقرات السمة وقسمته على عدد الفقرات التي تقيس تلك السمة. وبذلك فإن درجات السمات المتعددة تتراوح بين (١-٥) درجات وتفسر تلك الدرجات حسب المعيار التالي:

- درجة السمة مرتفعة جدا اذا تراوح المتوسط الحسابي بين (٥ – ٤.٢).
- درجة السمة مرتفعة إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (٤.٢ إلى اقل من ٣.٤).
- درجة السمة متوسطة اذا تراوح المتوسط بين (٣.٤ إلى اقل من ٢.٦).
- درجة السمة ضعيفة اذا تراوح المتوسط الحسابي بين (٢.٦ إلى اقل من ١.٨).

- درجة السمة ضعيفة جداً إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (١.٨ إلى اقل من ١).

ثانياً: مقياس مؤشرات ضبط الجودة لمخرجات برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التابعين لوزارة التربية والتعليم في المملة العرية السعودية السعودية.

قام الباحث بتطوير مقياس مخرجات برامج إعداد المعلم بعد الإطلاع على الأدب النظري والرجوع إلى العديد من الدراسات التي بحثت في مخرجات برامج إعداد المعلم.

تكون المقياس من (٦٧) فقرة غطت مجموعة الخطط والمساقات والمقررات والخبرات والمعارف والتطبيقات الميدانية والأنشطة التربوية التي ينبغي تقديمها للطلبة في البرامج المتخصصة في إعداد معلمي التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس في الجامعات السعودية، ويتبع كل فقرة تدريجاً خماسياً (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً).

المقياس الثاني فقد اشتمل على (٦٨) فقرة، وتم بناء المقياس بصورته الأولية بناء على إطار نظري تضمن المخرجات فقط، وهو موجهة لمعلمي التربية الخاصة في المدارس. توزعت على (٥) أبعاد كما هو موضح في الجدول (٥).

الجدول رقم(٥)

أبعاد وعدد فقرات المقياس بالصورة الأولية لمقياس مؤشرات ضبط الجودة لمخرجات برامج إعداد معلمي التربية الخاصة.

المجال	عدد الفقرات
الإعداد الأكاديمي	٨ فقرات
الإعداد المهني	٤٢ فقرة
الإعداد الثقافي	٦ فقرات
الإعداد الإجتماعي	١٢ فقرة
المجموع	٦٨ فقرة

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق المحكمين حيث قام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية الخاصة والقياس والتقويم من الجامعات الأردنية والسعودية وعددهم (١٣)، وذلك للنظر في الفقرات والتحقق من صياغتها وملائمتها لقياس السمة التي تنتمي لها الفقرة.

وفي ضوء ملاحظات واقتراحات المحكمين تم تعديل فقرات الأداة من حيث إعادة الصياغة لبعض الفقرات في جميع المجالات مثل فقرة رقم ٦ في مجال الإعداد الاكاديمي (تمكن برامج التربية الخاصة الطالب من الاطلاع المستمر على أبرز المستجدات في مجال تخصصه) حيث أصبحت (تمكن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب من الاطلاع المستمر على أبرز المستجدات في مجال تخصصه والمجالات المتعلقة به)، والفقرة رقم ١ في مجال الإعداد المهني (قادر على إدراك رؤية ورسالة جامعته) حيث أصبحت (يدرك الطالب رؤية ورسالة جامعته وقسمه وتخصصه الأكاديمي في البرنامج).

وفقرة رقم ١ في مجال الإعداد الثقافي (تكسب برامج التربية الخاصة الطالب ثقافة واسعة في مختلف المجالات) حيث أصبحت (تكسب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب ثقافة واسعة في مجال تخصصه)، والفقرة رقم ١٠ في مجال الإعداد الاجتماعي (توفر برامج التربية الخاصة الطالب فرص تفاعل اجتماعي ضمن السياق الاجتماعي) حيث أصبحت (توفر برامج إعداد معلمي التربية الخاصة للطالب فرص التفاعل الاجتماعي المناسبة ضمن السياقات الاجتماعية العامة والخاصة)، وحذف فقرات معينة مثل فقرة رقم ٣٥ في مجال الإعداد المهني (الطالب قادر على تقييم مدى فعالية البرنامج)، ولم يتم إضافة اي فقرات جديدة والملحق رقم ٣ يبين تعديلات واقتراحات المحكمين على فقرات المقياس، والجدول (٦) يبين أبعاد وعدد الفقرات المقياس بالصورة النهائية.

الجدول رقم (٦)

أبعاد وعدد فقرات مقياس مؤشرات ضبط الجودة لمخرجات برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بصورته النهائية.

البعد	عدد الفقرات
الإعداد المهني	٤١ فقرة
الإعداد الأكاديمي	٨ فقرات
الإعداد الثقافي	٦ فقرات
الإعداد الاجتماعي	١١ فقرة
المجموع	٦٦

الملحق رقم (٣) يبين الصورة النهائية لمقياس مؤشرات ضبط الجودة لمخرجات برامج إعداد معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة بصورته النهائية.

ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات المقياس بتطبيق طريقة التجزئة النصفية، وقد حصل المقياس بصيغته الكلية على معامل ثبات مقدارة (٠.٨٣) وهذه القيم دالة إحصائياً .

كما تم حساب الثبات بطريقة كرومباخ الفا، وقد حصل المقياس بصيغته الكلية على معامل ثبات مقدارة (٠.٨٩) وهذه القيمة دالة إحصائياً .

استخراج وتفسير درجات مخرجات برامج إعداد المعلم

لأغراض استخراج الدرجات وتفسيرها على مقياس مخرجات برامج إعداد المعلم فقد أعطيت الدرجات التالية لبدائل الاجابة على الفقرات:

- (٥) درجات للإجابة بدرجة كبيرة جداً تتوفر هذه السمة في مخرجات برامج إعداد معلمي التربية الخاصة.
- (٤) درجات للإجابة بدرجة كبيرة ا تتوفر هذه السمة في مخرجات برامج إعداد معلمي التربية الخاصة.

- (٣) درجات للإجابة بدرجة متوسطة تتوفر هذه السمة في مخرجات برامج إعداد معلمي التربية الخاصة.
- (٢) درجة للإجابة بدرجة قليلة تتوفر هذه السمة في مخرجات برامج إعداد معلمي التربية الخاصة
- (١) درجة للإجابة بدرجة قليلة جداَ تتوفر هذه السمة في مخرجات برامج إعداد معلمي التربية الخاصة.

ثم حسبت درجات مخرجات برامج إعداد المعلم المختلفة بحساب مجموع الدرجات على فقرات السمة وقسمته على عدد الفقرات التي تقيس تلك السمة. وبذلك فان درجات السمات المتعددة تتراوح بين (١- ٥) درجات وتفسر تلك الدرجات حسب المعيار التالي:

- درجة السمة مرتفعة جدا اذا تراوح المتوسط الحسابي بين (٥ – ٤.٢).
- درجة السمة مرتفعة إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (٤.٢ إلى اقل من ٣.٤).
- درجة السمة متوسطة اذا تراوح المتوسط بين (٣.٤ إلى اقل من ٢.٦).
- درجة السمة ضعيفة اذا تراوح المتوسط الحسابي بين (٢.٦ إلى اقل من ١.٨).
- درجة السمة ضعيفة جداَ إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (١.٨ إلى اقل من ١).

إجراءات الدراسة:

قام الباحث باتباع الإجراءات الآتية لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، وهي كما يأتي:

- بناء أدوات الدارسة بعد الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة، والتحقق من صدق الأدوات وثباتها. (ملحق ١)

- قدم الباحث الطلب الرسمي الموجه من الجامعة الأردنية إلى الملحق الثقافي السعودي في المملكة الأردنية الهاشمية والذي بدورها قامت بمخاطبة وزارة التعليم العالي ووزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية وتم الحصول على الموافقة لغايات تطبيق أداة الدراسة على اعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات السعودية، ومعلمي التربية الخاصة الذين يعملون في الميدان مع ذوي الحاجات الخاصة (عينة الدراسة). (ملحق ٢)

- استغرقت مدة التطبيق على عينة الدراسة حوالي ثلاثة أشهر، حيث تم جمع البيانات بطريقتين الأولى اليدوية، ومن خلال الصعوبات التي واجهها الباحث اثناء عملية التطبيق، تم تحويل ادوات الدراسة بطريقة حاسوبية وتوجيهها لعينة الدراسة لإتمام عملية التطبيق على العينة، كما في

الرابطين التاليين: رابط مقياس الدراسة الخاص بأعضاء الهيئة التدريسية في جامعات المملكة العربية السعودية http://goo.gl/tNsur، رابط مقياس الدراسة الخاص بمعلمي التربية الخاصة التابعين لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية http://goo.gl/rxryu .

- بعد إنتهاء الباحث من تطبيق أداتي الدراسة تم إدخال البيانات إلى الحاسوب تمهيداً لتحليلها.

متغيرات الدراسة :

أشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

١. مسار تخصص البرنامج (عقلية/ توحد/ صعوبات تعلم).
٢. عدد سنوات الخبرة التدريسية للمعلم.
٣. مخرجات برامج إعداد معلمي التربية الخاصة.
٤. تقويم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة.

منهجية الدراسة والمعالجة الإحصائية:

تعد الدراسة الراهنة دراسة مسحية وصفية تحليلية، هدفت التعرف إلى مدى التزام برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية بمؤشرات ضبط الجودة. وللإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

- للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم استخدام تحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية.
- وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- وللإجابة عن سؤال الدراسة الرابع تم استخدام تحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة ووصفها، وسوف يتم عرضها حسب أسئلة الدراسة وذلك على النحو الأتي:

نتائج السؤال الاول: ماهي المؤشرات التي يعطيها اعضاء الهيئة التدريسية في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية عن الممارسات والخصائص التي تتصف بها هذه البرامج؟

أولا: مؤشرات ضبط الجودة لمدخلات وعمليات برامج إعداد معلمي التربية الخاصة من وجه نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية على الأبعاد الفرعية لمؤشرات ضبط الجودة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة من وجه نظر أعضاء هيئة التدريس

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام في تحقيق المؤشر
إدارة	3.5429	.74513	مرتفعة
أهداف	3.4804	.73396	مرتفعة
أعضاء هيئة التدريس	3.4500	.41209	مرتفعة
طرق التدريس	3.3766	.75154	متوسطة
تقويم	3.1714	.93375	متوسطة
تكنولوجيا	3.1143	.81071	متوسطة
محتوى البرنامج	2.9722	.65297	متوسطة
البيئة التربوية	2.7643	.78496	متوسطة
الدرجة الكلية	3.2121	.59499	متوسطة

يتبين من جدول (٧) أن متوسط الدرجة الكلية لمؤشرات ضبط الجودة في إعداد معايير معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (٣.٢١) وقد جاءت درجة الإلتزام

بمؤشرات ضبط الجودة بدرجة متوسطة. وجاء مجال الإدارة بالمرتبة الأولى بمتوسط(٣.٥٤) بدرجة مرتفعة تليه مجال الأهداف بمتوسط (٣.٤٨) بدرجة مرتفعة والمرتبة الثالثة مجال أعضاء هيئة التدريس بمتوسط (٣.٤٥) بدرجة مرتفعة. أما مجالات طرق التدريس، طرق التقويم، وتكنولوجيا، ومحتوى البرامج والبيئة التربوية فقد جاءت جميعها بدرجة متوسطة وعلى التوالي فقد تراوحت المتوسطات الحسابية (٣.٣٧-٢.٧٦).

ولمعرفة مؤشرات ضبط الجودة في إعداد معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ودرجة الإلتزام في تحقيقها، تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات مؤشرات ضبط الجودة في إعداد معلمي التربية الخاصة على النحو الآتي :

أولاً: مجال الأهداف

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال أهداف برامج إعداد معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام في تحقيق المؤشر
6	يتضمن البرنامج أهداف طويلة المدى وأخرى قصيرة المدى	3.8571	.64466	مرتفعة
2	تتسم أهداف البرنامج بالوضوح وبالشمولية والتنوع.	3.8036	1.18198	مرتفعة
4	تتميز أهداف البرنامج بالواقعية وبكونها ملائمة للزمن المتاح	3.7857	1.15545	مرتفعة
1	تنسجم أهداف البرنامج مع فلسفة المجتمع	3.7143	1.02184	مرتفعة
5	تراعي الأهداف الامتداد الافقي والعمودي لمحتوى البرنامج	3.5714	1.18869	مرتفعة
7	يشتمل البرنامج على وصفاً لمستوى أداء الطلبة	3.5000	.91453	مرتفعة
3	تصف أهداف البرنامج سلوكا قابلا للملاحظة والقياس	3.3571	1.18212	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام في تحقيق المؤشر
8	يحدّد البرنامج معايير لتحقيق الأهداف وتخريج الطالب	3.2857	.96699	متوسطة
9	يتضمن البرنامج أنشطة تعمل على تحقيق الأهداف	3.1429	.84053	متوسطة
10	يقدم البرنامج تدريباً عملياً وميدانياً مجدول وواضح الأهداف	2.7857	1.33095	متوسطة
	المجموع	3.4804	.73396	مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (٨) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجال أهداف معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس قد جاء بدرجة مرتفعة بمتوسط (٣.٤٨) وجاءت الفقرات (٧،٥،١،٤،٢،٦) على التوالي (يتضمن البرنامج أهداف طويلة المدى وأخرى قصيرة المدى، تتسم أهداف البرنامج بالوضوح وبالشمولية والتنوع، تتميز أهداف البرنامج بالواقعية وبكونها ملائمة للزمن المتاح، تنسجم أهداف البرنامج مع فلسفة المجتمع، تراعي الأهداف الامتداد الافقي والعمودي لمحتوى البرنامج، يشتمل البرنامج على وصفاً لمستوى أداء الطلبة) بدرجة مرتفعة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.٨٥-٣.٥٠) وجاءت الفقرات(١٠،٩،٨،٣) على التوالي (تصف أهداف البرنامج سلوكا قابلا للملاحظة والقياس، يحدّد البرنامج معايير لتحقيق الأهداف وتخريج الطالب، يتضمن البرنامج أنشطة تعمل على تحقيق الأهداف، يقدم البرنامج تدريباً عملياً وميدانياً مجدول وواضح الأهداف) بدرجة متوسطة حيث تراوحت المتوسطات (٣.٣٥-٢.٧٨).

ثانياً: مجال أعضاء الهيئة التدريسية

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال أعضاء هيئة التدريس في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام في تحقيق المؤشر
16	يمتلك أعضاء الهيئة التدريسية في البرنامج روح الابداع والتطوير في العملية التربوية والتعليمية	3.7857	.67995	مرتفعة
18	يكون أعضاء الهيئة التدريسية في البرنامج علاقات ايجابية مع الطلبة والزملاء	3.7143	.80259	مرتفعة
15	يتقن أعضاء الهيئة التدريسية في البرنامج المهارات اللازمة لإنجاح العملية التعليمية والتربوية	3.6429	.72434	مرتفعة
11	يتوفر في البرنامج اعداد كاف من أعضاء الهيئة التدريسية يتم اختيارهم وفق المعايير الرسمية للجامعة	3.5000	.99087	مرتفعة
17	يتبنى أعضاء الهيئة التدريسية في البرنامج اتجاهات ايجابية نحو الطلاب والمهنة والبرنامج.	3.5000	1.06173	مرتفعة
12	تتناسب مؤهلات وتخصصات اعضاء الهيئة التدريسية في البرنامج مع طبيعة العمل الذي يقومون به	3.5000	.83121	مرتفعة
13	يمتلك أعضاء الهيئة التدريسية في البرنامج المؤهلات المعتمدة والمحققة لمعايير التعليم العالي	3.4286	.98824	مرتفعة
20	يطبق أعضاء الهيئة التدريسية في البرنامج مهارات ارشاد وتوجيه الطلبة بالشكل الايجابي	3.2857	.80259	متوسطة
19	يقدم أعضاء الهيئة التدريسية في البرنامج مهارات إثارة دافعية الطلبة نحو التعلم والمشاركة الايجابية	3.2143	.56292	متوسطة
14	يتوفر في البرنامج متخصصون في تعليم وتدريب الطلبة على التكنولوجيا والخدمات المساندة مع ذوي الحاجات الخاصة	2.9286	1.17330	متوسطة
المجموع		3.4500	.41209	مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (٩) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجال أعضاء هيئة التدريس في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة من وجه نظر أعضاء هيئة التدريس قد جاء بدرجة مرتفعة بمتوسط (٣.٤٥) وجاءت الفقرات (١٦،١٨،١٥،١١،١٧،١٢،١٣) على التوالي (يمتلك أعضاء الهيئة التدريسية في البرنامج روح الابداع والتطوير في العملية التربوية والتعليمية، يكون أعضاء الهيئة التدريسية في البرنامج علاقات ايجابية مع الطلبة والزملاء، يتقن أعضاء الهيئة التدريسية في البرنامج المهارات اللازمة لإنجاح العملية التعليمية والتربوية، يتوفر في البرنامج أعداد كافية من أعضاء الهيئة التدريسية يتم اختيارهم وفق المعايير الرسمية للجامعة، يتبنى أعضاء الهيئة التدريسية في البرنامج اتجاهات ايجابية نحو الطلاب والمهنة والبرنامج، تتناسب مؤهلات وتخصصات اعضاء الهيئة التدريسية في البرنامج مع طبيعة العمل الذي يقومون به، يمتلك أعضاء الهيئة التدريسية في البرنامج المؤهلات المعتمدة والمحققة لمعايير التعليم العالي) بدرجة مرتفعة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.٧٨-٣.٤٢).

وجاءت الفقرات (٢٠،١٩،١٤) على التوالي (يطبق أعضاء الهيئة التدريسية في البرنامج مهارات ارشاد وتوجيه الطلبة بالشكل الايجابي، يقدم أعضاء الهيئة التدريسية في البرنامج مهارات إثارة دافعية الطلبة نحو التعلم والمشاركة الايجابية، يتوفر في البرنامج متخصصون في تعليم وتدريب الطلبة على التكنولوجيا والخدمات المساندة مع ذوي الحاجات الخاصة) بدرجة متوسطة حيث تراوحت المتوسطات (٣.٢٨-٢.٩٢).

ثالثاً: مجال الإدارة

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الإدارة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام في تحقيق المؤشر
21	تتسم ادارة البرنامج في الجامعة بالوضوح والشمولية والتنظيم	4.0000	1.00905	مرتفعة
28	توفر ادارة البرنامج مرشد تربوي متخصص لخدمة الطلاب الملتحقين في البرنامج	3.9286	.89152	مرتفعة
22	تراعي ادارة البرنامج التطوير والتحديث على الخطط التدريسية وفق ما يستجد في الميدان التربوي	3.7143	.96699	مرتفعة
26	تقيم ادارة البرنامج اداء الاداريين وأعضاء الهيئة التدريسية بما يخدم مصلحة البرنامج والطالب	3.7143	.88860	مرتفعة
29	توفر ادارة البرنامج فريق متعدد التخصصات لتدريب الطلبة على كيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة في جميع الجوانب	3.6429	1.05190	مرتفعة
24	تطبق ادارة البرنامج التعاون والتنسيق ما بين أعضاء الهيئة التدريسية بما يخدم العملية التربوية والتعليمية	3.4286	.73502	مرتفعة
23	تحفز الإدارة الإبداع والتطوير لدى الطلبة في البرنامج	3.4286	1.12585	مرتفعة
30	تطبق ادارة البرنامج معايير الجودة على البرنامج بجميع عناصره.	3.2857	1.03948	متوسطة
25	توفر أدارة البرنامج المصادر والموارد التي تسهم في اثراء العملية التعليمية	3.2143	.67995	متوسطة
27	تشرك أدارة البرنامج المجتمع المحلي في البرنامج بما يخدم العملية التعليمية ويسهم في إثراءها	3.0714	1.29133	متوسطة
	المجموع	3.5429	.74513	مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجال الإدارة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة من وجه نظر أعضاء هيئة التدريس، قد جاء بدرجة مرتفعة بمتوسط

(٣.٥٤) وجاءت الفقرات (٢٣،٢٤،٢٩،٢٦،٢٢،٢٨،٢١) على التوالي (تتسم ادارة البرنامج في الجامعة بالوضوح والشمولية والتنظيم ، توفر ادارة البرنامج مرشد تربوي متخصص لخدمة الطلاب الملتحقين في البرنامج، تراعي ادارة البرنامج التطوير والتحديث على الخطط التدريسية وفق ما يستجد في الميدان التربوي، تقيم ادارة البرنامج اداء الاداريين وأعضاء الهيئة التدريسية بما يخدم مصلحة البرنامج والطالب، توفر ادارة البرنامج فريق متعدد التخصصات لتدريب الطلبة على كيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة في جميع الجوانب، تطبق ادارة البرنامج التعاون والتنسيق ما بين أعضاء الهيئة التدريسية بما يخدم العملية التربوية والتعليمية، تحفز الإدارة الإبداع والتطوير لدى الطلبة في البرنامج) بدرجة مرتفعة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤.٠٠-٣.٤٢).

وجاءت الفقرات (٢٧،٢٥،٣٠) على التوالي (تطبق ادارة البرنامج معايير الجودة على البرنامج بجميع عناصره، توفر ادارة البرنامج المصادر والموارد التي تسهم في اثراء العملية التعليمية، تشرك ادارة البرنامج المجتمع المحلي في البرنامج بما يخدم العملية التعليمية ويسهم في إثراءها) بدرجة متوسطة حيث تراوحت المتوسطات (٣.٢٨-٣.٠٧).

رابعاً: مجال البيئة التربوية

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال البيئة التربوية في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام في تحقيق المؤشر
32	تتميز البيئة بسهولة الحركة والتنقل مابين مرافق الكلية والجامعة	3.1429	1.19740	متوسطة
38	تعمل البيئة الجامعية على تقديم اللوحات الإعلانية لاطلاع الطلبة على الأمور الهامة باستمرار	3.1429	1.13504	متوسطة
34	تتميز البيئة التعليمية في البرنامج بالإضاءة والتهوية والتكييف المناسب	3.0714	1.17330	متوسطة
33	تراعي البيئة جميع قواعد السلامة العامة	3.0000	1.00905	متوسطة

درجة الالتزام في تحقيق المؤشر	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	رقم الفقرة
متوسطة	.89152	2.9286	يراعي البرنامج البيئة الجيدة البعيدة عن أي مصدر إزعاج أو تشويش دائم	35
متوسطة	1.19740	2.8571	تتوافر جميع وسائل الراحة للطلبة في البرنامج والجامعة	31
ضعيفة	.98824	2.5714	تتميز البيئة الجامعية بالتصميم الذي يراعي ويخدم ذوي الاحتياجات الخاصة في البرنامج	40
ضعيفة	1.12815	2.5000	تعرض البيئة الجامعة مخططاً يوضح طبيعة بناء الجامعة والكلية ليسهل عملية التنقل للمكان المطلوب	39
ضعيفة	1.03948	2.2857	توفر البيئة الجامعية المكان المناسب لتقديم الخدمات الغذائية	37
ضعيفة	1.25667	2.1429	تقدم البيئة الجامعية الخدمات الترويحية والرياضية للطلبة	36
متوسطة	.78496	2.7643	المجموع	

يتضح من الجدول رقم (١١) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجال البيئة التربوية في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، قد جاء بدرجة متوسطة بمتوسط (٢.٧٦) وجاءت الفقرات على التوالي (تتميز البيئة بسهولة الحركة والتنقل مابين مرافق الكلية والجامعة، تعمل البيئة الجامعية على تقديم اللوحات الإعلانية لاطلاع الطلبة على الأمور الهامة باستمرار، تتميز البيئة التعليمية في البرنامج بالإضاءة والتهوية والتكييف المناسب، تراعي البيئة جميع قواعد السلامة العامة، يراعي البرنامج البيئة الجيدة البعيدة عن أي مصدر إزعاج أو تشويش دائم، تتوافر جميع وسائل الراحة للطلبة في البرنامج والجامعة)، بدرجة متوسطة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.١٤-٢.٨٥).

وجاءت الفقرات(٣٦،٣٧،٣٩،٤٠) على التوالي (تتميز البيئة الجامعية بالتصميم الذي يراعي ويخدم ذوي الاحتياجات الخاصة في البرنامج، تعرض البيئة الجامعة مخططاً يوضح طبيعة بناء الجامعة والكلية ليسهل عملية التنقل للمكان المطلوب، توفر البيئة الجامعية المكان المناسب لتقديم الخدمات الغذائية، تقدم البيئة الجامعية الخدمات الترويحية والرياضية للطلبة) بدرجة ضعيفة حيث تراوحت المتوسطات (٢.٥٧-٢.١٤).

خامساً: مجال محتوى البرنامج

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال محتوى البرنامج في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام في تحقيق المؤشر
41	يتميز محتوى البرنامج بالشمولية والتنوع	3.5000	.63246	مرتفعة
46	يصمم محتوى البرنامج على ايدي خبراء في مجال التخصص والتخصصات المشاركة	3.3571	.90310	متوسطة
52	يتضمن محتوى البرنامج تفصيلاً لأساليب التدريس لكل فئة من فئات الإعاقة	3.2143	1.02184	متوسطة
42	يراعي محتوى البرنامج الفروق الفردية بين الطلاب	3.2143	1.09069	متوسطة
51	يشمل المحتوى خططاً تفصيلية لكل نوع من أنواع الإعاقة	3.1429	.84053	متوسطة
48	يراعي المحتوى أهدافا متسلسلة حسب درجة التعقيد (من الأسهل إلى الأصعب)	3.0714	.80582	متوسطة
47	يتضمن محتوى البرنامج توضيحا لكيفية تعليم الأهداف وكل هدف على حدى	3.0714	1.04198	متوسطة
54	يطبق محتوى البرنامج إجراءات وأساليب تعديل السلوك	3.0000	.66058	متوسطة
50	يتضمن المحتوى أهدافاً إدراكية ومعرفية وتطبيقية وقيميه مناسبة وفعالة	3.0000	.85280	متوسطة
45	يراعي محتوى البرنامج التطورات الحديثة في ميدان التربية والخاصة	3.0000	.93420	متوسطة
58	يوفر محتوى البرنامج التغذية الراجعة للطلبة	2.9286	1.17330	متوسطة
44	يستند محتوى البرنامج إلى رؤية وفلسفة الجامعه	2.9286	1.04198	متوسطة
53	يصف محتوى البرنامج تدريب الطلبة على آلية تحليل المناهج	2.8571	.92301	متوسطة
55	يراعي محتوى البرنامج تدريب الطلبة على كتابة الخطة التربوية الفردية	2.7857	.86790	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام في تحقيق المؤشر
49	يتصف المحتوى بالمرونة بحيث يلبي احتياجات جميع الطلبة.	2.7143	1.10724	متوسطة
43	يدمج محتوى البرنامج ما بين الاطار النظري والتطبيقي	2.6429	.90310	متوسطة
57	يوظف محتوى البرنامج ادوات وأساليب التقييم المناسبة	2.5714	1.12585	ضعيفة
56	يراعي محتوى البرنامج تدريب الطلبة على كتابة الخطة التعليمية الفردية	2.5000	1.06173	ضعيفة
	المجموع	2.9722	.65297	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجال محتوى البرنامج في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس قد جاء بدرجة متوسطة بمتوسط (٢.٩٧) وجاءت الفقرة (٤١) (يتميز محتوى البرنامج بالشمولية والتنوع) بدرجة مرتفعة حيث كان المتوسط الحسابي لها (٣.٥٠).

وجاءت الفقرات (٤٣،٤٩،٥٥،٥٣،٤٤،٥٨،٤٥،٥٠،٥٤،٤٧،٤٨،٥١،٤٢،٥٢،٤٦) على التوالي (يصمم محتوى البرنامج على ايدي خبراء في مجال التخصص والتخصصات المشاركة ،يتضمن محتوى البرنامج تفصيلاً لأساليب التدريس لكل فئة من فئات الإعاقة، يراعي محتوى البرنامج الفروق الفردية بين الطلاب، يشمل المحتوى خططاً تفصيلية لكل نوع من أنواع الإعاقة، يراعي المحتوى أهدافا متسلسلة حسب درجة التعقيد (من الأسهل إلى الأصعب)، يتضمن محتوى البرنامج توضيحا لكيفية تعليم الأهداف وكل هدف على حدى، يطبق محتوى البرنامج إجراءات وأساليب تعديل السلوك، يتضمن المحتوى أهدافاً إدراكية ومعرفية وتطبيقية وقيميه مناسبة وفعالة، يراعي محتوى البرنامج التطورات الحديثة في ميدان التربية والخاصة، يوفر محتوى البرنامج التغذية الراجعة للطلبة، يستند محتوى البرنامج إلى رؤية وفلسفة الجامعه، يصف محتوى البرنامج تدريب الطلبة على آلية تحليل المناهج، يراعي محتوى البرنامج تدريب الطلبة على كتابة الخطة التربوية الفردية، يتصف المحتوى بالمرونة بحيث يلبي احتياجات جميع الطلبة، يدمج محتوى البرنامج ما بين الاطار النظري والتطبيقي) بدرجة متوسطة حيث تراوحت المتوسطات (٣.٣٥-

٢.٦٤) وجاءت الفقرات(٥٦،٥٧) على التوالي(يوظف محتوى البرنامج ادوات وأساليب التقييم المناسبة، يراعي محتوى البرنامج تدريب الطلبة على كتابة الخطة التعليمية الفردية) بدرجة ضعيفة تراوح متوسطها(٢.٥٧-٢.٥).

سادساً: مجال طرق التدريس

جدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال طرق التدريس في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام في تحقيق المؤشر
68	تتضمن طرائق التدريس تنمية القدرة على التعلم الذاتي	3.5714	1.05928	مرتفعة
63	تتناسب طرق التدريس مع طبيعة الموقف التدريسي	3.5714	1.05928	مرتفعة
61	تراعي طرق التدريس طبيعة المتعلم	3.5714	1.05928	مرتفعة
64	تحقق طرق التدريس الأهداف الاساسية للمتعلم.	3.5714	.82808	مرتفعة
65	تنسجم طرق التدريس مع الامكانيات المتوفرة في البرنامج	3.5000	1.06173	مرتفعة
62	تتوافق طرق التدريس مع الأهداف التعليمية الموضوعة	3.4286	1.12585	مرتفعة
60	تتناسب طرق التدريس مع طبيعة المحتوى الدراسي	3.4286	.62834	مرتفعة
66	تستخدم التكنولوجيا المساندة في طرق التدريس	3.2857	1.10724	متوسطة
59	تنوع طرق التدريس المستخدمة بما يراعي الفروق الفردية للطلبة	3.2143	.94800	متوسطة
69	تنمية القدرة على التعلم الذاتي	3.2143	.94800	متوسطة
67	توظف مجموعات للتدريب على المهارات الاجتماعية	2.7857	.94800	متوسطة
المجموع		3.3766	.75154	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجال طرق التدريس في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس قد جاء بدرجة متوسطة بمتوسط (٣.٣٧) وجاءت الفقرات (٦٨،٦٣،٦١،٦٤،٦٥،٦٢،٦٠) على التوالي (تتضمن طرائق التدريس تنمية القدرة على التعلم الذاتي، تتناسب طرق التدريس مع طبيعة الموقف التدريسي، تراعي طرق التدريس طبيعة المتعلم، تحقق طرق التدريس الأهداف الاساسية للمتعلم، تنسجم طرق التدريس مع الامكانيات المتوفرة في البرنامج، تتوافق طرق التدريس مع الأهداف التعليمية الموضوعة، تتناسب طرق التدريس مع طبيعة المحتوى الدراسي) بدرجة مرتفعة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.٥٧-٣.٤٢).

وجاءت الفقرات(٦٦،٥٩،٦٧) على التوالي (تستخدم التكنولوجيا المساندة في طرق التدريس، تنوع طرق التدريس المستخدمة بما يراعي الفروق الفردية للطلبة، توظف مجموعات للتدريب على المهارات الاجتماعية) بدرجة متوسطة حيث تراوحت المتوسطات (٣.٢٨-٢.٧٨).

سابعاً: مجال تكنولوجيا التعليم

جدول (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تكنولوجيا التعليم في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام في تحقيق المؤشر
71	يوفر ويدرب البرنامج الطلاب على استخدام التكنولوجيا والخدمات التكنولوجية المساندة مع مختلف الاعاقات	3.3571	.98033	متوسطة
79	يراعي البرنامج الحداثة ومواكبة التطور التكنولوجي الخاص في برامج التربية الخاصة	3.3571	.90310	متوسطة
76	يوجد داخل البيئة التعليمية ساعات توقيت لتوقيت بداية ونهاية الأنشطة.	3.2143	.86790	متوسطة
72	يدرب البرنامج الطلاب على تصميم وسائل تعليمية تتناسب مع قدرات واحتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	3.1429	1.06904	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام في تحقيق المؤشر
70	يسهل البرنامج استخدام واستعمال المصادر التعليمية في الجامعة وخارجها.	3.1429	.92301	متوسطة
78	يدعم البرنامج الادوات والوسائل التكنولوجية ببرامج صيانة دورية ومتجددة.	3.0714	.96967	متوسطة
73	تتناسب التكنولوجيا المتوفرة في البرنامج مع الموارد المالية المتاحة.	3.0714	1.04198	متوسطة
77	ينظم البرنامج الانشطة التعليمية والتطبيقية وفق تقسيمات مناسبة وواضحة	3.0000	.93420	متوسطة
74	يوفر البرنامج مصادر تعليمية متطورة تثري العملية التعليمية في البرنامج	2.9286	1.10958	متوسطة
75	يقدم البرنامج بروشورات وتعليمات تبين كيفية تشغيل واستخدام هذه التقنيات والوسائل والأدوات التكنولوجية	2.8571	1.13504	متوسطة
المجموع		3.1143	.81071	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجال تكنولوجيا التعليم في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس قد جاء بدرجة متوسطة بمتوسط (٣.١١). وجاءت الفقرات(٧٦،٧٢،٧٠،٧٨،٧٣،٧٧،٧٤،٧٥،٧١،٧٩) على التوالي (يوفر ويدرب البرنامج الطلاب على استخدام التكنولوجيا والخدمات التكنولوجية المساندة مع مختلف الاعاقات، يراعي البرنامج الحداثة ومواكبة التطور التكنولوجي الخاص في برامج التربية الخاصة ،يوجد داخل البيئة التعليمية ساعات توقيت لتوقيت بداية ونهاية الأنشطة، يدرب البرنامج الطلاب على تصميم وسائل تعليمية تتناسب مع قدرات واحتياجات للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، يسهل البرنامج استخدام واستعمال المصادر التعليمية في الجامعة وخارجها، يدعم البرنامج الادوات والوسائل التكنولوجية ببرامج صيانة دورية ومتجددة.، تتناسب التكنولوجيا المتوفرة في البرنامج مع الموارد المالية المتاحة، ينظم البرنامج الانشطة التعليمية والتطبيقية وفق تقسيمات مناسبة وواضحة، يوفر البرنامج مصادر تعليمية متطورة تثري العملية التعليمية في البرنامج، يقدم البرنامج

بروشورات وتعليمات تبين كيفية تشغيل واستخدام هذه التقنيات والوسائل والأدوات التكنولوجية) بدرجة متوسطة حيث تراوحت المتوسطات (٣.٣٥-٢.٨٥).

ثامناً: مجال التقويم

جدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التقويم في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام في تحقيق المؤشر
85	تغطي أساليب التقويم جميع أهداف العملية التعليمية	3.5714	1.12585	مرتفعة
86	تتميز اساليب التقويم بالموضوعية والشفافية	3.5000	1.12815	مرتفعة
87	تشمل اساليب التقويم في البرنامج كافة الجوانب لدى الطالب	3.2143	.94800	متوسطة
89	تطوير واستحداث طرق تقويم مناسبة وفعالة	3.2143	.77961	متوسطة
83	تتنوع اساليب التقويم بما يتناسب مع الفروق الفردية للطلبة	3.1429	1.13504	متوسطة
80	يقدم البرنامج خطط مناسبة لعملية التقييم وفق معايير موضوعة ومحددة	3.0714	1.04198	متوسطة
84	تتميز معايير التقويم المستخدمة بالدقة والوضوح	3.0714	1.23373	متوسطة
82	يتم الاستفادة من عدة مصادر للبيانات عند عملية تقييم الطلبة	3.0714	1.17330	متوسطة
81	المشاركة في التقييم والتشخيص كعضو في الفريق متعدد التخصصات.	3.0000	1.07872	متوسطة
88	تقديم التغذية الراجعة بعد تقويم الاداء	2.8571	1.06904	متوسطة
	المجموع	3.1714	.93375	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (١٥) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجال التقويم في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس قد جاء بدرجة متوسطة بمتوسط (٣.١٧) وجاءت الفقرات(٨٦،٨٥) على التوالي (تغطية اساليب التقويم جميع أهداف العملية التعليمية، تتميز اساليب التقويم بالموضوعية والشفافية) بدرجة مرتفعة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.٥٧-٣.٥٠). وجاءت الفقرات(٨٧،٨٩،٨٣،٨٠،٨٤،٨٢،٨١،٨٨) على التوالي (تشمل اساليب التقويم في البرنامج كافة الجوانب لدى الطالب، تطوير واستحداث طرق تقويم مناسبة وفعالة، تتنوع اساليب التقويم بما يتناسب مع الفروق الفردية للطلبة، يقدم البرنامج خطط مناسبة لعملية التقييم وفق معايير موضوعة ومحددة، تتميز معايير التقويم المستخدمة بالدقة والوضوح، يتم الاستفادة من عدة مصادر للبيانات عند عملية تقييم الطلبة، المشاركة في التقييم والتشخيص كعضو في الفريق متعدد التخصصات، تقديم التغذية الراجعة بعد تقويم الاداء) بدرجة متوسطة حيث تراوحت المتوسطات (٣.٢١-٢.٨٥).

ثانياً: - مؤشرات ضبط الجودة لمخرجات برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في جامعات المملكة العربية السعودية من وجهه نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟

جدول (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية على الأبعاد الفرعية لمخرجات إعداد معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام في تحقيق المؤشر
أكاديمي	3.1786	.98594	متوسطة
ثقافي	3.1190	1.08884	متوسطة
اجتماعي	3.0909	1.05961	متوسطة
مهني	3.0500	.82759	متوسطة
المجموع	3.0791	.89324	متوسطة

يتبين من جدول (١٦) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على الأبعاد الفرعية لمخرجات إعداد معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس قد جاء بدرجة متوسطة بمتوسط (٣.٠٧)، وجاء المجال الاكاديمي بالمرتبة الاولى بمتوسط(٣.١٧) بدرجة متوسطة تليه المجال الثقافي بمتوسط (٣.١١) بدرجة متوسطة والمرتبة الثالثة المجال الاجتماعي بمتوسط(٣.٠٩) بدرجة

متوسطة والمرتبة الرابعة المجال المهني بمتوسط(٣.٠٥) بدرجة متوسطة. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لكافة المجالات بمتوسط (٣.١٧-٣.٠٥).

أولاً: مجال الإعداد الأكاديمي

جدول (١٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الإعداد الأكاديمي في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام في تحقيق المؤشر
96	تنمي برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لدى الطالب مهارات البحث العلمي	3.4286	.98824	مرتفعة
93	تنمي برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لدى الطالب الفهم والتعمق في الخصائص الفردية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.4286	1.24838	مرتفعة
92	تمكن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب من امتلاك المهارات التدريسية اللازمة لإنجاح العملية التعليمية والتربوية	3.2857	1.10724	متوسطة
91	تمكن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب من القدرة على اكتساب الكفاءات الأكاديمية الأساسية.	3.1429	1.13504	متوسطة
97	تشجع برامج إعداد معلمي التربية الخاصة روح المثابرة والإبداع لدى الطالب.	3.1429	1.13504	متوسطة
90	تمكن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب من الإلمام بالأسس النظرية والمبادىء التي يوظفها في تحسين أدائه في مجال تخصصه	3.0714	.89152	متوسطة
94	تكسب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب الدقة والمهارة في الأداء.	3.0714	1.29133	متوسطة
95	تمكن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب من الاطلاع المستمرعلى أبرز المستجدات في مجال تخصصه والمجالات المتعلقة بها.	2.8571	1.25667	متوسطة
	المجموع	3.1786	.98594	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (١٧) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجال الإعداد الأكاديمي لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس قد جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط(٣.١٧) وجاءت الفقرات (٩٣،٩٦) على التوالي (تنمي برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لدى الطالب مهارات البحث العلمي، تنمي برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لدى الطالب الفهم والتعمق في الخصائص الفردية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة) بدرجة مرتفعة حيث كان مقدار المتوسط الحسابي لها (٣.٤٢) وجاءت الفقرات التالية(٩٥،٩٢،٩١،٩٧،٩٠،٩٤) على التوالي(تمكن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب من امتلاك المهارات التدريسية اللازمة لإنجاح العملية التعليمية والتربوية، تمكن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب من القدرة على اكساب الكفاءات الأكاديمية الأساسية، تشجع برامج إعداد معلمي التربية الخاصة روح المثابرة والإبداع لدى الطالب، تمكن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب من الإلمام بالأسس النظرية والمبادىء التي يوظفها في تحسين أدائه في مجال تخصصه، تكسب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب الدقة والمهارة في الأداء، تمكن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب من الاطلاع المستمرعلى أبرز المستجدات في مجال تخصصه والمجالات المتعلقة بها) بدرجة متوسطة بمتوسط تراوح (٣.٢٨-٢.٨٥).

ثانياً: مجال الإعداد المهني

جدول (١٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الإعداد المهني في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام في تحقيق المؤشر
117	يمتلك الطالب مهارات تحليل الأهداف قصيرة المدى	3.5000	.99087	مرتفعة
118	يستطيع الطالب تحديد الأنشطة الفعالة لتحقيق الأهداف التربوية	3.3571	.81861	متوسطة
138	يخضع الطالب للتدريب على إدارة وضبط السلوك من قبل اخصائيين مهرة في نفس المجال.	3.2857	1.17108	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام في تحقيق المؤشر
121	يستطيع الطالب وضع أهدافاً تربوية وفق العمر الزمني للطالب	3.2857	1.03948	متوسطة
116	يحدد الطالب المعايير المناسبة لمعرفة مدى تحقق الأهداف التربوية الموضوعة.	3.2857	.80259	متوسطة
105	يستخدم الطالب أساليب التقويم المتنوعة والمناسبة مع كل حالة من حالات التربية الخاصة	3.2857	1.10724	متوسطة
120	يستطيع الطالب وضع أهدافاً تربوية وفق العمر النمائي للطالب	3.2143	1.02184	متوسطة
128	يقيس الطالب السلوك المستهدف المراد تعديله.	3.1429	.92301	متوسطة
98	يدرك الطالب رؤية ورسالة جامعته وقسمه وتخصصه الاكاديمي في البرنامج	3.1429	.99870	متوسطة
109	يملك الطالب مهارات تحليل نتائج الادوات والمقاييس والاختبارات وإخراجها بشكل مناسب	3.0714	1.10958	متوسطة
136	يملك الطالب مهارة التفكير الإيجابي في تعديل السلوك التطبيقي.	3.0714	1.04198	متوسطة
127	يعرف الطالب السلوك المستهدف اجرائياً	3.0714	1.04198	متوسطة
124	يمتلك الطالب مهارة وضع الأهداف في مجال المهارات الانتقالية	3.0714	.96967	متوسطة
106	يمتلك الطالب القدرة على مراعاة الفروق الفردية لدى أفراد التربية الخاصة التي يتعامل معها.	3.0714	.89152	متوسطة
99	يتمكن الطالب في البرنامج من ادراك خصائص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة واحتياجاتهم	3.0714	1.04198	متوسطة
122	يوظف الطالب الأهداف التربوية المختلفة في جميع المجالات مع ذوي الاحتياجات الخاصة	3.0714	.89152	متوسطة
102	يحتوي الطالب السعي المستمر للنمو التربوي والمهني في مجال تخصصه	3.0714	1.23373	متوسطة
110	يتمكن الطالب من إعداد برنامجاً تربوياً فردياً لكل طالب من ذوي الحاجات الخاصة وفق خصائصه الفردية	3.0000	.93420	متوسطة
100	يستطيع الطالب التخطيط لبرامج التربية الخاصة في حدود الزمن المتاح.	3.0000	1.07872	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام في تحقيق المؤشر
104	يفهم الطالب تشكيل البيئة التعليمية التعلمية الآمنة والداعمة والمحفزة	3.0000	1.07872	متوسطة
135	يتقن الطالب مهارات تحديد السلوك الوظيفي.	2.9286	1.04198	متوسطة
115	يختار الطالب ويحدد الخدمات المساندة المناسبة واللازمة لكل طالب وفق احتياجاته الاولية	2.9286	.96967	متوسطة
107	لدى الطالب القدرة على ان يكون فرد منتج في مجتمعه	2.9286	1.17330	متوسطة
103	يملك الطالب التنويع في استراتيجيات التدريس المستخدمة	2.9286	1.10958	متوسطة
134	يحدد الطالب أهداف طويلة المدى في برامج تحليل السلوك التطبيقي .	2.9286	.70986	متوسطة
126	يميز الطالب ويحدد السلوك المستهدف المراد تعديله	2.9286	.96967	متوسطة
137	يحكم الطالب إدارة الذات في تعديل السلوك التطبيقي.	2.8571	.99870	متوسطة
119	يتقن الطالب مهارات تحديد البدائل التربوية المناسب	2.8571	1.19740	متوسطة
101	يملك الطالب الدافعية للاستمرار في مجال التعلم والتعليم بالتربية الخاصة.	2.8571	1.06904	متوسطة
133	يطبق الطالب استراتيجية تحليل السلوك الوظيفي لمعرفة وظيفة السلوك المُستهدف.	2.8571	.74903	متوسطة
108	يستطيع الطالب اختيار أدوات القياس والتقويم المناسبة وتطبيقها مع كل فئة من فئات التربية الخاصة	2.8571	1.06904	متوسطة
132	يطبق الطالب استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي لتعديل المشكلات السلوكية.	2.7857	.94800	متوسطة
113	يتقن الطالب وضع إعداد الخطة التعليمية الفردية المناسبة	2.7857	1.02184	متوسطة
130	يصمم الطالب برنامج تعديل السلوك وتطبيقه.	2.7857	.77961	متوسطة
131	يقيم الطالب مدى فعالية برنامج تعديل السلوك المستخدم.	2.7857	.94800	متوسطة
112	يستطيع الطالب وضع أهدافاً قصيرة المدى (أسبوعية، أو شهرية).	2.7857	1.21677	متوسطة
125	يتقن الطالب وضع وإعداد برنامج (تعديل السلوك) مع ذوي الاحتياجات الخاصة	2.7143	.80259	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام في تحقيق المؤشر
123	يمتلك الطالب مهارة وضع الأهداف في مجال التهيئة المهنية	2.6429	1.05190	متوسطة
114	يقرأ الطالب الأداء الحالي بشكل مناسب لكل طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة	2.6429	.98033	متوسطة
111	يستطيع الطالب وضع أهدافاً طويلة المدى (سنوية، أو فصلية).	2.5714	.91168	ضعيفة
129	يحدد الطالب الهدف السلوكي المناسب.	2.5714	1.12585	ضعيفة
	المجموع	3.0500	.82759	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (١٨) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجال الإعداد المهني لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس قد جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط(٣.٠٥) وجاءت الفقرة (١١٧) (يمتلك الطالب مهارات تحليل الأهداف قصيرة المدى) بدرجة مرتفعة حيث كان مقدار المتوسط الحسابي لها (٣.٥٠) وجاءت الفقرات التالية على التوالي (يستطيع الطالب تحديد الأنشطة الفعالة لتحقيق الأهداف التربوية، يخضع الطالب إلى التدريب على إدارة وضبط السلوك من قبل اخصائيين مهرة في نفس المجال، يستطيع الطالب وضع أهدافاً تربوية وفق العمر الزمني للطالب، يحدد الطالب المعايير المناسبة لمعرفة مدى تحقق الأهداف التربوية الموضوعة، يستخدم الطالب أساليب التقويم المتنوعة والمناسبة مع كل حالة من حالات التربية الخاصة، يستطيع الطالب وضع أهدافاً تربوية وفق العمر النمائي للطالب، يقيس الطالب السلوك المستهدف المراد تعديله، يدرك الطالب رؤية ورسالة جامعته وقسمه وتخصصه الاكاديمي في البرنامج، يملك الطالب مهارات تحليل نتائج الادوات والمقاييس والاختبارات وإخراجها بشكل مناسب، يملك الطالب مهارة التفكير الإيجابي في تعديل السلوك التطبيقي، يعرف الطالب السلوك المستهدف اجرائياً، يمتلك الطالب مهارة وضع الأهداف في مجال المهارات الانتقالية، يمتلك الطالب القدرة على مراعاة الفروق الفردية لدى أفراد التربية الخاصة التي يتعامل معها، يتمكن الطالب في البرنامج من ادراك خصائص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة واحتياجاتهم، يوظف الطالب الأهداف التربوية المختلفة في جميع المجالات مع ذوي الاحتياجات الخاصة، يحتوي الطالب السعي المستمر للنمو التربوي والمهني في مجال تخصصه، يتمكن الطالب من إعداد برنامجاً تربوياً فردياً لكل

طالب من ذوي الحاجات الخاصة وفق خصائصه الفردية، يستطيع الطالب التخطيط لبرامج التربية الخاصة في حدود الزمن المتاح، يفهم الطالب تشكيل البيئة التعليمية التعلمية الآمنة والداعمة والمحفزة، يتقن الطالب مهارات تحديد السلوك الوظيفي، يختار الطالب ويحدد الخدمات المساندة المناسبة واللازمة لكل طالب وفق احتياجاته الاولية، لدى الطالب القدرة على ان يكون فرد منتج في مجتمعه، يملك الطالب التنويع في استراتيجيات التدريس المستخدمة، يحدد الطالب أهداف طويلة المدى في برامج تحليل السلوك التطبيقي، يتقن الطالب مهارات تحديد البدائل التربوي المناسب، يملك الطالب الدافعية للاستمرار في مجال التعلم والتعليم بالتربية الخاصة، يطبق الطالب استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي لتعديل المشكلات السلوكية، يتقن الطالب وضع إعداد الخطة التعليمية الفردية المناسبة، يصمم الطالب برنامج تعديل السلوك وتطبيقه، يقيم الطالب مدى فعالية برنامج تعديل السلوك المستخدم ،يستطيع الطالب وضع أهدافاً قصيرة المدى (أسبوعية، أو شهرية). يتقن الطالب وضع وإعداد برنامج (تعديل السلوك) مع ذوي الاحتياجات الخاصة، يمتلك الطالب مهارة وضع الأهداف في مجال التهيئة المهنية، يقرأ الطالب الأداء الحالي بشكل مناسب لكل طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة) بدرجة متوسطة بمتوسط تراوح (٣.٣٥-٢.٦٤) وجاءت الفقرات (١٢٩،١١١) على التوالي (يستطيع الطالب وضع أهدافاً طويلة المدى (سنوية، أو فصلية). (يحدد الطالب الهدف السلوكي المناسب) بدرجة ضعيفة بمتوسط (٢.٥٧).

ثالثاً: مجال الإعداد الثقافي

جدول (١٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الإعداد الثقافي في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام في تحقيق المؤشر
141	تنمي برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لدى الطالب الايجابية والدافعية لتطوير وتنمية ثقافته العامة والخاصة.	3.3571	1.18212	متوسطة
144	توفر برامج إعداد معلمي التربية الخاصة دورات وبرامج ثقافية مختلفة للطلاب في البرنامج.	3.2143	1.21677	متوسطة
143	توفر برامج إعداد معلمي التربية الخاصة للطالب فرص التفاعل الثقافي مع مجتمعه المحلي.	3.0714	1.23373	متوسطة
140	تطلع برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب وتوعيه بأبرز المستجدات في مجال التخصص	3.0714	1.17330	متوسطة
139	تكسب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب ثقافة واسعة في مجال تخصصه.	3.0714	1.10958	متوسطة
142	تعمق برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب بجذور وثقافة مجتمعه ومعرفته بها.	2.9286	1.45048	متوسطة
المجموع		3.1190	1.08884	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (١٩) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجال الإعداد الثقافي لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس قد جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط (٣.١١) وجاءت الفقرات (١٤١،١٤٤،١٤٣،١٤٠،١٣٩،١٤٢) (تنمي برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لدى الطالب الايجابية والدافعية لتطوير وتنمية ثقافته العامة والخاصة، توفر برامج إعداد معلمي التربية الخاصة دورات وبرامج ثقافية مختلفة للطلاب في البرنامج، توفر برامج إعداد معلمي التربية الخاصة للطالب فرص التفاعل الثقافي مع مجتمعه المحلي، تطلع برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب وتوعيه بأبرز المستجدات في مجال التخصص، تكسب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب ثقافة واسعة في مجال تخصصه، تعمق برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب

بجذور وثقافة مجتمعه ومعرفته بها) بدرجة متوسطة حيث تراوح المتوسط الحسابي لها (٣.٣٥-٢.٩٢).

رابعاً: الإعداد الاجتماعي

جدول (٢٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الإعداد الاجتماعي في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام في تحقيق المؤشر
153	تعلم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب الادوار والقواعد الاجتماعية الايجابية في العملية التربوية.	3.3571	1.24212	متوسطة
154	توفر برامج إعداد معلمي التربية الخاصة للطالب فرص التفاعل الاجتماعي المناسبة ضمن السياقات الاجتماعي العامة والخاصة.	3.2857	1.23162	متوسطة
155	تدرب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب على المهارات الاجتماعية الفعالة في المهنة.	3.2143	1.15545	متوسطة
146	تدرب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب على حسن الاستماع للرأي والرأي الآخر.	3.2143	1.15545	متوسطة
145	تنمي برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لدى الطالب القدرة على التفاهم والاتصال الجيد ما بينه وبين الاخرين.	3.1429	1.19740	متوسطة
149	تنمي برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لدى الطالب الصبر والقدرة والتحمل والمسؤولية حول مهنة التربية الخاصة.	3.0714	.89152	متوسطة
148	تكسب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم والتعلم.	3.0714	1.17330	متوسطة
151	تدرب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب على مهارات الاتصال والتواصل مع الاخرين.	3.0000	1.14416	متوسطة
147	تمكن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب من العدل والمساواة في التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة	2.9286	1.10958	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام في تحقيق المؤشر
152	تشجع برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب من خلال برامجها على العمل الجماعي.	2.8571	1.19740	متوسطة
150	تكسب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب احترام وتقدير الاخرين	2.8571	1.13504	متوسطة
	المجموع	3.0909	1.05961	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (٢٠) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجال الإعداد الإجتماعي لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس قد جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط(٣.٠٩) وجاءت الفقرات (١٥٣،١٥٤،١٥٥،١٤٦،١٤٥،١٤٩،١٤٨،١٥١،١٤٧،١٥٢،١٥٠) (تعلم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب الادوار والقواعد الاجتماعية الايجابية في العملية التربوية، توفر برامج إعداد معلمي التربية الخاصة للطالب فرص التفاعل الاجتماعي المناسبة ضمن السياقات الاجتماعي العامة والخاصة، تدرب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب على المهارات الاجتماعية الفعالة في المهنة، تدرب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب على حسن الاستماع للرأي والرأي الآخر، تنمي برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لدى الطالب القدرة على التفاهم والاتصال الجيد ما بينه وبين الاخرين، تنمي برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لدى الطالب الصبر والقدرة والتحمل والمسؤولية حول مهنة التربية الخاصة، تكسب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم والتعلم، تدرب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب على مهارات الاتصال والتواصل مع الاخرين، تمكن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب من العدل والمساواة في التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة، تشجع برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب من خلال برامجها على العمل الجماعي، تكسب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب احترام وتقدير الاخرين) بدرجة متوسطة حيث تراوح المتوسط الحسابي لها (٣.٣٥-٢.٨٥).

نتائج السؤال الثاني:- هل يختلف تقييم اعضاء الهيئة التدريسية في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية للبرامج التي يقدمونها بأختلاف مسار تخصص البرنامج في الجامعة (عقلية، بصرية، سمعية، توحد، صعوبات تعلم)؟

ولمعرفة مؤشرات ضبط الجودة في واقع التزام برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية بمؤشرات ضبط الجودة تعزى لإختلاف مسار تخصص البرنامج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ودرجة الإلتزام في تحقيقها، تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات مؤشرات ضبط الجودة في إعداد معلمي التربية الخاصة على النحو الآتي:

جدول (٢١)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للدرجات على مجالات مؤشرات ضبط الجودة في إعداد ومخرجات برامج التربية الخاصة تبعا لمتغير نوع الإعاقة.

المجالات	نوع الإعاقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أهداف	صعوبات تعلم	3.4063	.68845
	إعاقة عقلية	3.8522	.52904
	إعاقة سمعيه	3.3625	.79091
	توحد	2.7667	.70887
	المجموع	3.4804	.73396
مدرسين	صعوبات تعلم	3.3500	.45607
	إعاقة عقلية	3.5783	.41226
	إعاقة سمعيه	3.4750	.34122
	توحد	3.2778	.32702
	المجموع	3.4500	.41209
ادارة	صعوبات تعلم	3.1063	.46400
	إعاقة عقلية	4.0304	.70417
	إعاقة سمعيه	3.4125	.74917
	توحد	3.1889	.57975
	المجموع	3.5429	.74513
بيئة	صعوبات تعلم	2.6688	.53256
	إعاقة عقلية	3.0826	.89323
	إعاقة سمعيه	2.5875	.74150
	توحد	2.2778	.64957
	المجموع	2.7643	.78496

المجالات	نوع الإعاقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
محتوى	صعوبات تعلم	3.2014	.63501
	إعاقة عقلية	2.9227	.56625
	إعاقة سمعيه	2.9583	.79999
	توحد	2.7037	.73493
	المجموع	2.9722	.65297
طرق	صعوبات تعلم	3.3807	.70200
	إعاقة عقلية	3.5613	.70772
	إعاقة سمعيه	3.3295	.87053
	توحد	2.9394	.77673
	المجموع	3.3766	.75154
تكنولوجيا	صعوبات تعلم	3.1563	.77198
	إعاقة عقلية	3.2130	.77829
	إعاقة سمعيه	3.1875	.85763
	توحد	2.7222	.93912
	المجموع	3.1143	.81071
تقويم	صعوبات تعلم	3.4125	.88685
	إعاقة عقلية	3.2000	.74101
	إعاقة سمعيه	3.2000	1.05560
	توحد	2.6444	1.26601
	المجموع	3.1714	.93375
اكاديمي	صعوبات تعلم	3.2734	.93677
	إعاقة عقلية	3.4239	.72372
	إعاقة سمعيه	3.2969	1.30749
	توحد	2.2778	.99172
	المجموع	3.1786	.98594
مهني	صعوبات تعلم	3.2688	.72079
	إعاقة عقلية	3.0652	.61933
	إعاقة سمعيه	3.1656	1.04017
	توحد	2.5194	1.14310
	المجموع	3.0500	.82759
ثقافي	صعوبات تعلم	3.3542	1.13835
	إعاقة عقلية	3.1449	.89514
	إعاقة سمعيه	3.2917	1.33853
	توحد	2.4815	1.16203
	المجموع	3.1190	1.08884
اجتماعي	صعوبات تعلم	3.3466	1.14570
	إعاقة عقلية	2.9921	.79249
	إعاقة سمعيه	3.3295	1.26616
	توحد	2.6768	1.31120

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	نوع الإعاقة	المجالات
1.05961	3.0909	المجموع	
.55374	3.2114	صعوبات تعلم	إعداد
.49473	3.3859	إعاقة عقلية	
.65809	3.1699	إعاقة سمعيه	
.73016	2.8065	توحد	
.59499	3.2121	المجموع	
.84242	3.2904	صعوبات تعلم	مخرجات
.67217	3.1043	إعاقة عقلية	
1.12598	3.2212	إعاقة سمعيه	
1.15364	2.5128	توحد	
.89324	3.0791	المجموع	
.66411	3.2238	صعوبات تعلم	كلي
.51242	3.2460	إعاقة عقلية	
.84153	3.1710	إعاقة سمعيه	
.89639	2.6652	توحد	
.68998	3.1356	المجموع	

يتبين من جدول (٢١) وجود فروق ظاهرية في الدرجات على جميع مجالات إعداد برامج التربية الخاصة تبعا لمتغير نوع الإعاقة ولمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً بينها إجري تحليل التباين الاحادي كما هو مبين في الجدول رقم (٢٢).

جدول (٢٢)

نتائج تحليل التباين الآحادي لمتوسطات الدرجات على المجالات الفرعية والدرجة الكلية على مؤشرات ضبط الجودة في إعداد مخرجات برامج التربية الخاصة تبعا لمتغير نوع الإعاقة.

المجالات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
أهداف	بين المجموعات	7.963	3	2.654	6.371	.001
	داخل المجموعات	21.666	52	.417		
	المجموع	29.628	55			
مدرسين	بين المجموعات	.810	3	.270	1.647	.190
	داخل المجموعات	8.530	52	.164		
	المجموع	9.340	55			
ادارة	بين المجموعات	9.781	3	3.260	8.169	.000
	داخل المجموعات	20.756	52	.399		
	المجموع	30.537	55			
بيئة	بين المجموعات	4.857	3	1.619	2.900	.044
	داخل المجموعات	29.032	52	.558		
	المجموع	33.889	55			
محتوى	بين المجموعات	1.547	3	.516	1.224	.310
	داخل المجموعات	21.903	52	.421		
	المجموع	23.451	55			
طرق	بين المجموعات	2.523	3	.841	1.532	.217
	داخل المجموعات	28.542	52	.549		
	المجموع	31.065	55			
تكنولوجيا	بين المجموعات	1.679	3	.560	.844	.476
	داخل المجموعات	34.470	52	.663		
	المجموع	36.149	55			
تقويم	بين المجموعات	3.455	3	1.152	1.346	.270
	داخل المجموعات	44.500	52	.856		
	المجموع	47.954	55			
اكاديمي	بين المجموعات	8.943	3	2.981	3.482	.022
	داخل المجموعات	44.521	52	.856		
	المجموع	53.464	55			
مهني	بين المجموعات	3.411	3	1.137	1.726	.173

المجالات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
	داخل المجموعات	34.259	52	.659		
	المجموع	37.670	55			
ثقافي	بين المجموعات	4.797	3	1.599	1.376	.260
	داخل المجموعات	60.410	52	1.162		
	المجموع	65.206	55			
اجتماعي	بين المجموعات	3.270	3	1.090	.969	.414
	داخل المجموعات	58.482	52	1.125		
	المجموع	61.752	55			
إعداد	بين المجموعات	2.190	3	.730	2.197	.099
	داخل المجموعات	17.281	52	.332		
	المجموع	19.471	55			
مخرجات	بين المجموعات	3.776	3	1.259	1.632	.193
	داخل المجموعات	40.107	52	.771		
	المجموع	43.883	55			
كلي	بين المجموعات	2.406	3	.802	1.754	.167
	داخل المجموعات	23.778	52	.457		
	المجموع	26.184	55			

يتبين من الجدول رقم (٢٢) وجود فروق دالة احصائياَ عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في مجال الأهداف ومجال الإدارة ومجال البيئة ومجال الإعداد الإكاديمي تعزى لنوع الإعاقة حيث بلغت قيمة F (٦.٣٧١،٨.١٦٩ ، ٢.٩، ٣.٤٨٢) على التوالي. وجميعها دالة احصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$). لمعرفة مصادر الفروق بينها اجري اختبار شيفيه للمقارنات البعدية كما هو مبين في الجدول رقم (٢٣).

الجدول(٢٣)

نتائج اختبار شيفيه لفحص الفروق بين متوسطات الأبعاد تبعاً لمتغير نوع الإعاقة.

المجال	المتوسطات	نوع الإعاقة	إعاقة عقلية	إعاقة سمعية	التوحد
الأهداف	3.4063	صعوبات تعلم	-.44592	.04375	.63958
	3.8522	إعاقة عقلية		.48967	1.08551*
	3.3625	إعاقة سمعيه			.59583
	2.7667	توحد			
الإدارة	3.1063	صعوبات تعلم	-.92418*	-.30625	-.08264
	4.0304	إعاقة عقلية		.61793	.84155*
	3.4125	إعاقة سمعيه			.22361
	3.1889	توحد			
البيئة	2.6688	صعوبات تعلم	-.41386	.08125	.39097
	3.0826	إعاقة عقلية		.49511	.80483*
	2.5875	إعاقة سمعيه			.30972
	2.2778	توحد			
الإعداد الأكاديمي	3.2734	صعوبات تعلم	-.15048	-.02344	.99566
	3.4239	إعاقة عقلية		.12704	1.14614*
	3.2969	إعاقة سمعيه			1.01910
	2.2778	توحد			

*** دال احصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$)**

يتبين من الجدول (٢٣) أن الفرق بين متوسط درجة الإلتزام في تطبيق مؤشرات ضبط الجودة في إعداد معلمي التربية الخاصة بين الإعاقة العقلية والتوحد في مجال الأهداف قد بلغ (١.٠٩) وهو دال احصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) لصالح الإعاقة العقلية، وهذا يشير إلى أن درجة الإلتزام في تطبيق أهداف برامج إعداد معلمي التربية الخاصة للإعاقة العقلية أعلى من درجة الإلتزام في تطبيق أهداف إعداد معلمي التربية الخاصة للتوحد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وأن متوسط درجة الإلتزام في تطبيق مؤشرات ضبط الجودة في إعداد معلمي التربية الخاصة بين الإعاقة العقلية والتوحد في مجال الأدارة قد بلغ (84.) وهو دال احصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) لصالح الإعاقة العقلية، وهذا يشير إلى أن درجة الإلتزام في مجال الإدارة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة للإعاقة العقلية أعلى من درجة الإلتزام في مجال الإدارة في إعداد معلمي التربية الخاصة للتوحد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وكان متوسط درجة الإلتزام في

تطبيق مؤشرات ضبط الجودة في إعداد معلمي التربية الخاصة بين صعوبات التعلم والإعاقة العقلية في مجال الأدارة قد بلغ 92.-) وهو دال احصائياً عند مستوى (0.05 = α) لصالح الإعاقة العقلية، وهذا يشير إلى أن درجة الإلتزام في مجال الإدارة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة للإعاقة العقلية أعلى من درجة الإلتزام في مجال الإدارة في إعداد معلمي التربية الخاصة لصعوبات التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وأن متوسط درجة الإلتزام في تطبيق مؤشرات ضبط الجودة في إعداد معلمي التربية الخاصة بين الإعاقة العقلية والتوحد في مجال البيئة قد بلغ (804.) وهو دال احصائياً عند مستوى (0.05 = α) لصالح الإعاقة العقلية، وهذا يشير إلى أن درجة الإلتزام في مجال البيئة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة للإعاقة العقلية أعلى من درجة الإلتزام في مجال الإدارة في إعداد معلمي التربية الخاصة للتوحد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وأن متوسط درجة الإلتزام في تطبيق مؤشرات ضبط الجودة في إعداد معلمي التربية الخاصة بين الإعاقة العقلية والتوحد في مجال الإعداد الأكاديمي قد بلغ (1.146) وهو دال احصائياً عند مستوى (0.05 = α) لصالح الإعاقة العقلية، وهذا يشير إلى أن درجة الإلتزام في مجال الإعداد الأكاديمي في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة للإعاقة العقلية أعلى من درجة الإلتزام في مجال الإعداد الأكاديمي في إعداد معلمي التربية الخاصة للتوحد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

نتائج السؤال الثالث: ماهي المؤشرات التي يعطيها المعلمين خريجي برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية عن الممارسات والخصائص التي تتصف بها مخرجات تلك البرامج؟

ولمعرفة مؤشرات ضبط الجودة النوعية لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة ودرجة الإلتزام في تحقيقها، تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات مؤشرات ضبط الجودة في إعداد معلمي التربية الخاصة على النحو الآتي:

جدول (٢٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية على الأبعاد الفرعية لمؤشرات ضبط الجودة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة من وجهه نظر معلمي التربية الخاصة.

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الالتزام بتحقيق المؤشر
المجال الاجتماعي	3.0908	.66823	متوسطة
المجال المهني	3.0193	.78191	متوسطة
المجال الثقافي	2.8482	.61157	متوسطة
المجال الأكاديمي	2.8180	.65298	متوسطة
كلي	2.9335	.66720	متوسطة

يتبين من جدول (٢٤) أن متوسط الدرجة الكلية لمؤشرات ضبط الجودة في إعداد معايير معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة (٢.٩٣) وقد جاءت درجة الإلتزام بمؤشرات ضبط الجودة بدرجة متوسطة.

وجاء البعد الإجتماعي بالمرتبة الاولى بمتوسط(٣.٠٩) بدرجة متوسطة يليه البعد المهني بمتوسط (٣.٠١) بدرجة متوسطة والمرتبة الثالثة البعد الثقافي بمتوسط(٢.٨٤) بدرجة متوسطه يليه البعد الأكاديمي بمتوسط (٢.٨١) بدرجة متوسطة.

اولاً: الإعداد الأكاديمي

جدول (٢٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات اللإعداد الأكاديمي للطلاب في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة من وجه نظر معلمي التربية الخاصة.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الالتزام بتحقيق المؤشر
4	تنمي برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لدى الطالب الفهم والتعمق في الخصائص الفردية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.2281	.84552	متوسطة
2	تمكن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب من القدرة على اكساب الكفاءات الأكاديمية الأساسية.	3.1754	.80451	متوسطة
1	تمكن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب من الإلمام بالأسس النظرية والمبادىء التي يوظفها في تحسين أدائه في مجال تخصصه.	2.8772	1.11915	متوسطة
3	تمكن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب من امتلاك المهارات التدريسية اللازمة لإنجاح العملية التعليمية والتربوية.	2.8070	1.05963	متوسطة
8	تشجع برامج إعداد معلمي التربية الخاصة روح المثابرة والإبداع لدى الطالب.	2.7719	1.03540	متوسطة
5	تكسب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب الدقة والمهارة في الأداء.	2.7368	.93592	متوسطة
7	تنمي برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لدى الطالب مهارات البحث العلمي.	2.5614	1.14981	ضعيفة
6	تمكن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب من الاطلاع المستمرعلى أبرز المستجدات في مجال تخصصه والمجالات المتعلقة بها.	2.3860	1.04803	ضعيفة
	الدرجة الكلية	2.8180	.65298	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (٢٥) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجال الإعداد الأكاديمي لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة قد جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط(٢.٨١) وجاءت الفقرة(٥،٨،٣،١،٢،٤) (تنمي برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لدى الطالب الفهم والتعمق في الخصائص الفردية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ،تمكن برامج إعداد

معلمي التربية الخاصة الطالب من القدرة على اكساب الكفاءات الأكاديمية الأساسية، تمكن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب من الإلمام بالأسس النظرية والمبادىء التي يوظفها في تحسين أدائه في مجال تخصصه، تمكن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب من امتلاك المهارات التدريسية اللازمة لإنجاح العملية التعليمية والتربوية، تشجع برامج إعداد معلمي التربية الخاصة روح المثابرة والإبداع لدى الطالب. تكسب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب الدقة والمهارة في الأداء) بدرجة متوسطة بمتوسط تراوح (٣.٢٢-٢.٧٣) وجاءت الفقرات التالية (٦،٧) على التوالي(تنمي برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لدى الطالب مهارات البحث العلمي.، تمكن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب من الاطلاع المستمرعلى أبرز المستجدات في مجال تخصصه والمجالات المتعلقة بها) بدرجة ضعيفة بمتوسط تراوح (٢.٥٦-٢.٣٨).

ثانياَ: الإعداد المهني

جدول (٢٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات اللإعداد المهني للطلاب في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الالتزام بتحقيق المؤشر
18	لدى الطالب القدرة على ان يكون فرد منتج في مجتمعه.	3.7143	.92862	مرتفعة
22	يستطيع الطالب وضع أهدافاً طويلة المدى (سنوية، أو فصلية).	3.6250	.88549	مرتفعة
24	يتقن الطالب وضع إعداد الخطة التعليمية الفردية المناسبة	3.5893	.82631	مرتفعة
23	يستطيع الطالب وضع أهدافاً قصيرة المدى (أسبوعية، أو شهرية).	3.5893	1.0229	مرتفعة
17	يمتلك الطالب القدرة على مراعاة الفروق الفردية لدى أفراد التربية الخاصة التي يتعامل معها.	3.5714	.80582	مرتفعة
26	يختار الطالب ويحدد الخدمات المساندة المناسبة واللازمة لكل طالب وفق احتياجاته الاولية.	3.4464	.73657	مرتفعة
25	يقرأ الطالب الأداء الحالي بشكل مناسب لكل طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.3571	.77292	متوسطة

درجة الالتزام بتحقيق المؤشر	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	رقم الفقرة
متوسطة	1.1616	3.3214	يميز الطالب ويحدد السلوك المستهدف المراد تعديله	37
متوسطة	1.0313	3.2500	يحدد الطالب الهدف السلوكي المناسب	40
متوسطة	.97701	3.2500	يتمكن الطالب من إعداد برنامجاً تربوياً فردياً لكل طالب من ذوي الحاجات الخاصة وفق خصائصه الفردية.	21
متوسطة	.95874	3.2105	يتمكن الطالب في البرنامج من ادراك خصائص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة واحتياجاتهم.	10
متوسطة	1.0050	3.1607	يستطيع الطالب وضع أهدافاً تربوية وفق العمر الزمني للطالب	32
متوسطة	.90812	3.1071	يستطيع الطالب تحديد الأنشطة الفعالة لتحقيق الأهداف التربوية	29
متوسطة	.82808	3.0714	يحدد الطالب المعايير المناسبة لمعرفة مدى تحقق الأهداف التربوية الموضوعة	27
متوسطة	1.0343	3.0536	يستطيع الطالب وضع أهدافاً تربوية وفق العمر النمائي للطالب.	31
متوسطة	1.0781	3.0357	يملك الطالب الدافعية للاستمرار في مجال التعلم والتعليم بالتربية الخاصة.	12
متوسطة	1.1519	3.0179	يعرف الطالب السلوك المستهدف اجرائياً	38
متوسطة	.96278	2.9821	يتقن الطالب مهارات تحديد البدائل التربوي المناسب	30
متوسطة	1.2644	2.9643	يتقن الطالب وضع وإعداد برنامج (تعديل السلوك) مع ذوي الاحتياجات الخاصة.	36
متوسطة	1.1023	2.9464	يوظف الطالب الأهداف التربوية المختلفة في جميع المجالات مع ذوي الاحتياجات الخاصة	33
متوسطة	.90004	2.9107	يستخدم الطالب أساليب التقويم المتنوعة والمناسبة مع كل حالة من حالات التربية الخاصة.	16
متوسطة	.85949	2.8947	يستطيع الطالب التخطيط لبرامج التربية الخاصة في اطار الزمن المتاح.	11
متوسطة	.96632	2.8929	يقيس الطالب السلوك المستهدف المراد تعديله.	39
متوسطة	1.1025	2.8571	يمتلك الطالب مهارة وضع الأهداف في مجال التهيئة المهنية.	34

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الالتزام بتحقيق المؤشر
14	يملك الطالب التنويع في استراتيجيات التدريس المستخدمة	2.8571	.98033	متوسطة
42	يقيم الطالب مدى فعالية برنامج تعديل السلوك المستخدم	2.8393	1.2902	متوسطة
13	يحتوي الطالب السعي المستمر للنمو التربوي والمهني في مجال تخصصه.	2.8214	.85508	متوسطة
28	يمتلك الطالب مهارات تحليل الأهداف قصيرة المدى	2.8214	.97435	متوسطة
15	يفهم الطالب تشكيل البيئة التعليمية التعلمية الآمنة والداعمة والمحفزة.	2.8214	.87609	متوسطة
9	يدرك الطالب رؤية ورسالة جامعته وقسمه وتخصصه الاكاديمي في البرنامج.	2.8070	1.0253	متوسطة
49	يخضع الطالب إلى التدريب على إدارة وضبط السلوك من قبل اخصائيين مهرة في نفس المجال	2.7500	1.3107	متوسطة
35	يمتلك الطالب مهارة وضع الأهداف في مجال المهارات الانتقالية	2.7143	1.1072	متوسطة
47	يملك الطالب مهارة التفكير الإيجابي في تعديل السلوك التطبيقي	2.6786	1.3363	متوسطة
41	يصمم الطالب برنامج تعديل السلوك وتطبيقه	2.6786	1.1771	متوسطة
19	يستطيع الطالب اختيار أدوات القياس والتقويم المناسبة وتطبيقها مع كل فئة من فئات التربية الخاصة.	2.6786	1.0463	متوسطة
48	يحكم الطالب إدارة الذات في تعديل السلوك التطبيقي	2.6727	1.1871	متوسطة
43	يطبق الطالب استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي لتعديل المشكلات السلوكية	2.6607	1.2972	متوسطة
44	يطبق الطالب استراتيجية تحليل السلوك الوظيفي لمعرفة وظيفة السلوك المُستهدف	2.6250	1.24408	متوسطة
45	يحدد الطالب أهداف طويلة المدى في برامج تحليل السلوك التطبيقي	2.5714	1.20389	ضعيفة
46	يتقن الطالب مهارات تحديد السلوك الوظيفي	2.5357	1.20551	ضعيفة
20	يملك الطالب مهارات تحليل نتائج الادوات والمقاييس والاختبارات وإخراج بشكل مناسب.	2.4643	.95278	ضعيفة
الدرجة الكلية		3.0193	.78191	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (٢٦) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجال الإعداد المهني لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة قد جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط (٣.٠١) وجاءت الفقرات(٢٦،١٧،٢٣،٢٤،٢٢،١٨)على التوالي (لدى الطالب القدرة على ان يكون فرد منتج في مجتمعه، يستطيع الطالب وضع أهدافاً طويلة المدى (سنوية، أو فصلية)، يتقن الطالب وضع إعداد الخطة التعليمية الفردية المناسبة، يستطيع الطالب وضع أهدافاً قصيرة المدى (أسبوعية، أو شهرية، يمتلك الطالب القدرة على مراعاة الفروق الفردية لدى أفراد التربية الخاصة التي يتعامل معها، يختار الطالب ويحدد الخدمات المساندة المناسبة واللازمة لكل طالب وفق احتياجاته الاولية) بدرجة مرتفعة بمتوسط تراوح (٣.٧١-٣.٤٤) وجاءت الفقرات التالية على التوالي(يقرأ الطالب الأداء الحالي بشكل مناسب لكل طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة، يميز الطالب ويحدد السلوك المستهدف المراد تعديله، يحدد الطالب الهدف السلوكي المناسب، يتمكن الطالب من إعداد برنامجاً تربوياً فردياً لكل طالب من ذوي الحاجات الخاصة وفق خصائصه الفردية.، يتمكن الطالب في البرنامج من ادراك خصائص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة واحتياجاتهم، يستطيع الطالب وضع أهدافاً تربوية وفق العمر الزمني للطالب، يستطيع الطالب تحديد الأنشطة الفعالة لتحقيق الأهداف التربوية، يحدد الطالب المعايير المناسبة لمعرفة مدى تحقق الأهداف التربوية الموضوعة، يستطيع الطالب وضع أهدافاً تربوية وفق العمر النمائي للطالب، يملك الطالب الدافعية للاستمرار في مجال التعلم والتعليم بالتربية الخاصة، يعرف الطالب السلوك المستهدف اجرائياً، يتقن الطالب مهارات تحديد البدائل التربوي المناسب، يتقن الطالب وضع وإعداد برنامج (تعديل السلوك) مع ذوي الاحتياجات الخاصة، يوظف الطالب الأهداف التربوية المختلفة في جميع المجالات مع ذوي الاحتياجات الخاصة، يستخدم الطالب أساليب التقويم المتنوعة والمناسبة مع كل حالة من حالات التربية الخاصة.، يستطيع الطالب التخطيط لبرامج التربية الخاصة في اطار الزمن المتاح، يقيس الطالب السلوك المستهدف المراد تعديله، يمتلك الطالب مهارة وضع الأهداف في مجال التهيئة المهنية، يملك الطالب التنويع في استراتيجيات التدريس المستخدمة، يقيم الطالب مدى فعالية برنامج تعديل السلوك المستخدم، يحتوي الطالب السعي المستمر للنمو التربوي والمهني في مجال تخصصه، يمتلك الطالب مهارات تحليل الأهداف قصيرة المدى، يفهم الطالب تشكيل البيئة التعليمية التعلمية الآمنة والداعمة والمحفزة، يدرك الطالب رؤية ورسالة جامعته وقسمه وتخصصه الاكاديمي في البرنامج، يخضع الطالب إلى التدريب على إدارة وضبط السلوك من قبل اخصائيين مهرة في نفس

المجال، يمتلك الطالب مهارة وضع الأهداف في مجال المهارات الانتقالية، يملك الطالب مهارة التفكير الإيجابي في تعديل السلوك التطبيقي، يصمم الطالب برنامج تعديل السلوك وتطبيقه، يستطيع الطالب اختيار أدوات القياس والتقويم المناسبة وتطبيقها مع كل فئة من فئات التربية الخاصة، يحكم الطالب إدارة الذات في تعديل السلوك التطبيقي يطبق الطالب استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي لتعديل المشكلات السلوكية، يطبق الطالب استراتيجية تحليل السلوك الوظيفي لمعرفة وظيفة السلوك المُستهدف) بدرجة متوسطة بمتوسط تراوح (٣.٣٥-٢.٦٢)وجاءت الفقرات التالية(٤٥،٤٦،٢٠) على التوالي (يحدد الطالب أهداف طويلة المدى في برامج تحليل السلوك التطبيقي، يتقن الطالب مهارات تحديد السلوك الوظيفي، يملك الطالب مهارات تحليل نتائج الادوات والمقاييس والاختبارات وإخراج بشكل مناسب) بدرجة ضعيفة بمتوسط تراوح (٢.٥٧-٢.٤٦).

ثالثاَ: الإعداد الثقافي

جدول (٢٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات اللإعداد الثقافي للطلاب في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الالتزام بتحقيق المؤشر
50	تكسب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب ثقافة واسعة في مجال تخصصه	3.0179	.77439	متوسطة
53	تعمق برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب بجذور وثقافة مجتمعه ومعرفته بها	2.9643	.78542	متوسطة
52	تنمي برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لدى الطالب الايجابية والدافعية لتطوير وتنمية ثقافته العامة والخاصة	2.9107	.79262	متوسطة
54	توفر برامج إعداد معلمي التربية الخاصة للطالب فرص التفاعل الثقافي مع مجتمعه المحلي	2.8214	.83355	متوسطة
51	تطلع برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب وتوعيه بأبرز المستجدات في مجال التخصص	2.7857	.77961	متوسطة
55	توفر برامج إعداد معلمي التربية الخاصة دورات وبرامج ثقافية مختلفة للطلاب في البرنامج	2.5893	.78107	متوسطة
المجموع الكلي		2.8482	.61157	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (٢٧) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجال الإعداد الثقافي لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة قد جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط(٢.٨٤) وجاءت الفقرات(٥٠،٥٣،،٥٢،٥٤،٥١،٥٥)على التوالي (تكسب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب ثقافة واسعة في مجال تخصصه، تعمق برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب بجذور وثقافة مجتمعه ومعرفته بها، تنمي برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لدى الطالب الايجابية والدافعية لتطوير وتنمية ثقافته العامة والخاصة، توفر برامج إعداد معلمي التربية الخاصة للطالب فرص التفاعل الثقافي مع مجتمعه المحلي، تطلع برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب وتوعيه بأبرز المستجدات في مجال التخصص، توفر برامج إعداد معلمي التربية الخاصة دورات وبرامج ثقافية مختلفة للطلاب في البرنامج) بدرجة متوسطة بمتوسط تراوح (٣.٠١-٢.٥٨).

رابعاً: مجال الإعداد الإجتماعي

جدول (٢٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات اللإعداد الإجتماعي للطلاب في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الالتزام بتحقيق المؤشر
60	تنمي برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لدى الطالب الصبر والقدرة والتحمل والمسؤولية حول مهنة التربية الخاصة	3.3036	.78438	متوسطة
67	تدرب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب على التواصل مع ذوي الحاجات الخاصة بشكل ايجابي وفعال	3.2321	.83101	متوسطة
61	تكسب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب احترام وتقدير الاخرين.	3.2321	.76256	متوسطة
62	تدرب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب على مهارات الاتصال والتواصل مع الاخرين	3.1429	.79609	متوسطة
56	تنمي برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لدى الطالب القدرة على التفاهم والاتصال الجيد ما بينه وبين الاخرين	3.1250	.85413	متوسطة
59	تكسب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم والتعلم	3.1071	.77878	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الالتزام بتحقيق المؤشر
66	تدرب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب على المهارات الاجتماعية الفعالة في المهنة	3.0714	.80582	متوسطة
63	تشجع برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب من خلال برامجها على العمل الجماعي	3.0536	.81842	متوسطة
58	تمكن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب من العدل والمساواة في التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة	3.0000	.85280	متوسطة
65	توفر برامج إعداد معلمي التربية الخاصة للطالب فرص التفاعل الاجتماعي المناسبة ضمن السياقات الاجتماعي العامة والخاصة.	2.9821	.82000	متوسطة
64	تعلم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب الادوار والقواعد الاجتماعية الايجابية في العملية التربوية	2.9643	.78542	متوسطة
57	تدرب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب على حسن الاستماع للرأي والرأي الآخر	2.8750	.87516	متوسطة
المجموع الكلي		3.0908	.66823	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (٢٨) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمجال الإعداد الإجتماعي لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة قد جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط(٣.٠٩) وجاءت الفقرات(٦٠،٦٧،٦١،٦٢،٥٦،٥٩،٦٦،٦٣،٥٨،٦٥،٦٤،٥٧)على التوالي (تنمي برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لدى الطالب الصبر والقدرة والتحمل والمسؤولية حول مهنة التربية الخاصة، تدرب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب على التواصل مع ذوي الحاجات الخاصة بشكل ايجابي وفعال، تكسب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب احترام وتقدير الاخرين، تدرب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب على مهارات الاتصال والتواصل مع الاخرين، تنمي برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لدى الطالب القدرة على التفاهم والاتصال الجيد ما بينه وبين الاخرين، تكسب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم والتعلم، تدرب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب على المهارات الاجتماعية الفعالة في المهنة، تشجع برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب من خلال برامجها على العمل الجماعي، تمكن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب من العدل والمساواة في التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة، توفر برامج إعداد معلمي التربية الخاصة للطالب فرص التفاعل الاجتماعي المناسبة ضمن السياقات الاجتماعي العامة والخاصة، تعلم برامج إعداد معلمي

التربية الخاصة الطالب الادوار والقواعد الاجتماعية الايجابية في العملية التربوية، تدرب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب على حسن الاستماع للرأي والرأي الآخر) بدرجة متوسطة بمتوسط تراوح (٣.٣٠-٢.٨٧).

السؤال الرابع: هل يختلف تقييم معلمي التربية الخاصة خريجي بـرامج إعـداد معلمـي التربيـة الخاصة في المملكة العربية السعودية لمخرجات البرامج التي يقدمونها بأختلاف خبـرتهم العمليـة (اقل من ٥ سنوات، ٥-١٠ سنوات، أكثر من ١٠سنوات)؟

ولمعرفة مؤشرات الجودة في مخرجات الإعداد الأكاديمي والمهني والثقافي والإجتماعي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية للمعلم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة ودرجة الإلتزام في تحقيقها، تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات مؤشرات ضبط الجودة في إعداد معلمي التربية الخاصة، كما هو موضح في الجدول (٢٩).

جدول (٢٩)

هل توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في درجة التزام المعلمين لتحقيق مؤشرات الجودة في مخرجات الإعداد الأكاديمي والمهني والثقافي والإجتماعي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

المجال	الخبرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
اكاديمي	اقل من ٥ سنوات	2.6384	.53179
	٥-١٠ سنوات	3.1607	.43507
	أكثر من ١٠ سنوات	2.5469	1.10182
	المجموع	2.8180	.65298
مهني	اقل من ٥ سنوات	2.7946	.80350
	٥- ١٠ سنوات	3.2905	.58049
	أكثر من ١٠ سنوات	3.0938	1.00461
	المجموع	3.0193	.78191
ثقافي	اقل من ٥ سنوات	2.5926	.52366
	٥- ١٠ سنوات	3.2778	.54092

المجال	الخبرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
	أكثر من ١٠ سنوات	2.5833	.44544
	المجموع	2.8482	.61157
اجتماعي	اقل من ٥ سنوات	2.9043	.57860
	٥- ١٠ سنوات	3.5079	.56267
	أكثر من ١٠ سنوات	2.6250	.67554
	المجموع	3.0908	.66823
كلي	اقل من ٥ سنوات	2.7090	.68591
	٥- ١٠ سنوات	3.2637	.42013
	أكثر من ١٠ سنوات	2.8526	.84028
	المجموع	2.9335	.66720

يتبين من جدول (٢٩) وجود فروق ظاهرية في الدرجات على جميع مجالات إعداد برامج التربية الخاصة تبعا لمتغير الخبرة التدريسية للمعلم، ولمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً بينها إجري تحليل التباين الاحادي كما هو مبين في الجدول رقم (٣٠).

جدول رقم (٣٠)

نتائج تحليل التباين الاحادي لمتوسطات درجة الإلتزام في تحقيق مؤشرات مخرجات الإعداد الأكاديمي والمهني والثقافي والاجتماعي تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية للمعلم.

مصادر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
اكاديمي	بين المجموعات	3.958	2	1.979	5.365	.007
	داخل المجموعات	19.919	54	.369		
	المجموع	23.877	56			
مهني	بين المجموعات	3.002	2	1.501	2.595	.084
	داخل المجموعات	31.236	54	.578		
	المجموع	34.238	56			

مصادر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
ثقافي	بين المجموعات	6.201	2	3.100	11.434	.000
	داخل المجموعات	14.370	53	.271		
	المجموع	20.571	55			
اجتماعي	بين المجموعات	6.329	2	3.164	9.199	.000
	داخل المجموعات	18.231	53	.344		
	المجموع	24.559	55			
كلي	بين المجموعات	3.754	2	1.877	4.786	.012
	داخل المجموعات	21.175	54	.392		
	المجموع	24.929	56			

يتبين من الجدول (٣٠) وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة الإلتزام في تحقيق مؤشرات الجودة في مخرجات الإعداد الأكاديمي في مجالات الإعداد الأكاديمي والثقافي والإجتماعي والدرجة الكلية تعزى لعدد سنوات الخبرة التدريسية للمعلم حيث بلغت قيمة F (٥.٣٦٥، ١١.٤٣٤،٩.١٩٩، ٤.٧٨٦) على التوالي وهي دالة احصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) ولمعرفة مصادر الفروق بين هذه المتوسطات اجري اختبار شيفيه للمقارنات البعدية كما هو مبين في الجدول رقم (٣١).

جدول رقم (٣١)

نتائج اختبار شيفيه لفحص الفروق بين متوسطات الأبعاد تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية للمعلم.

المجال	المتوسطات	الخبرة	من ٥-١٠	10فاكثر
الاكاديمي	2.6384	اقل من ٥	*-.52232	.09152
	3.1607	من ٥- ١٠	-	.61384
	2.5469	اكثر من ١٠	-	-
المهني	2.7946	اقل من ٥	.49583	-.29911
	3.2905	من ٥- ١٠	-	.19673

المجال	المتوسطات	الخبرة	من ٥-١٠	10فاكثر
	3.0938	اكثر من ١٠	-	-
الثقافي	2.5926	اقل من ٥	.68519*	-.00926
	3.2778	من ٥- ١٠	-	.69444*
	2.5833	اكثر من ١٠	-	-
الاجتماعي	3.5079	اقل من ٥	.60362*	-.27932
	2.6250	من ٥- ١٠	-	.88294*
	3.0908	اكثر من ١٠	-	-

يتبين من الجدول (٣١) أن الفرق بين متوسط درجة الإلتزام في تطبيق مؤشرات ضبط الجودة في إعداد معلمي التربية الخاصة بين عدد سنوات الخبرة من اقل من ٥ سنوات و 10-5 سنوات قد بلغ (٠٥٢٢.) وهو دال احصائيا عند مستوى($\alpha = 0.05$) لصالح عدد سنوات الخبرة من (٥-١٠) سنوات، وهذا يشير إلى أن درجة الإلتزام في تطبيق مؤشرات ضبط الجودة في الإعداد الأكاديمي للمعلمين ذوي الخبرة من (٥-١٠) سنوات أعلى من درجة الإلتزام في تطبيق مؤشرات ضبط الجودة في الإعدادالأكاديمي للمعلمين ذوي الخبرة اقل من (٥ سنوات)، ان الفرق بين متوسط درجة الإلتزام في تطبيق مؤشرات ضبط الجودة في إعداد معلمي التربية الخاصة بين عدد سنوات الخبرة من اقل من ٥ سنوات و 10-5سنوات قد بلغ (٦٨٥.) وهو دال احصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) لصالح عدد سنوات الخبرة من (٥- ١٠) سنوات، وهذا يشيرإلى أن درجة الإلتزام في تطبيق مؤشرات ضبط الجودة في الإعداد الثقافي للمعلمين ذوي الخبرة من (٥- ١٠) سنوات أعلى من درجة الإلتزام في تطبيق مؤشرات ضبط الجودة في الإعداد الثقافي للمعلمين ذوي الخبرة (اقل من ٥ سنوات)، وان الفرق بين متوسط درجة الإلتزام في تطبيق مؤشرات ضبط الجودة في إعداد معلمي التربية الخاصة بين عدد سنوات الخبرة من (٥- ١٠ سنوات) و(١٠ سنوات فاكثر) قد بلغ (٦٩.) وهو دال احصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) لصالح عدد سنوات الخبرة من (١٠ سنوات فأكثر)، وهذا يشير إلى أن درجة الإلتزام في تطبيق مؤشرات ضبط الجودة في الإعداد الثقافي للمعلمين ذوي الخبرة من (١٠ سنوات فأكثر) أعلى من درجة الإلتزام في تطبيق مؤشرات ضبط الجودة في الإعداد الثقافي للمعلمين ذوي الخبرة من (٥ - ١٠ سنوات)، ان الفرق بين متوسط درجة الإلتزام في تطبيق مؤشرات ضبط الجودة في إعداد معلمي التربية الخاصة بين عدد سنوات الخبرة في مجال الإعداد الإجتماعي من (اقل من ٥ سنوات) و (10-5 سنوات) قد بلغ (٦٠.) وهو

دال احصائيا عند مستوى (0.05 = α) لصالح عدد سنوات الخبرة اقل من ٥سنوات، وهذا يشيرإلى أن درجة الإلتزام في تطبيق مؤشرات ضبط الجودة في الإعداد الاجتماعي للمعلمين ذوي الخبرة من اقل من ٥ سنوات أعلى من درجة الإلتزام في تطبيق مؤشرات ضبط الجودة في الإعداد الثقافي للمعلمين ذوي الخبرة من ٥-١٠ سنوات وان الفرق بين متوسط درجة الإلتزام في تطبيق مؤشرات ضبط الجودة في إعداد معلمي التربية الخاصة بين عدد سنوات الخبرة من (٥-١٠ سنوات) و (١٠ سنوات فاكثر) قد بلغ (٨٨.) وهو دال احصائيا عند مستوى (0.05 = α) لصالح عدد سنوات الخبرة من (١٠ سنوات فأكثر)، وهذا يشيرإلى أن درجة الإلتزام في تطبيق مؤشرات ضبط الجودة في الإعداد الاجتماعي للمعلمين ذوي الخبرة من (١٠ سنوات فأكثر) أعلى من درجة الإلتزام في تطبيق مؤشرات ضبط الجودة في الإعداد الإجتماعي للمعلمين ذوي الخبرة من (٥-١٠ سنوات)، ولا توجد فروق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجة الإلتزام في تطبيق مؤشرات ضبط الجودة في إعداد معلمي التربية الخاصة بين عدد سنوات الخبرة في مجال الإعداد المهني عند مستوى (0.05 = α) لصالح عدد سنوات الخبرة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يشمل هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة، بالإضافة إلى تقديم عدد من التوصيات ذات الصلة بأسئلة الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ماهي المؤشرات التي يعطيها اعضاء الهيئة التدريسية في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية عن الممارسات والخصائص التي تتصف بها هذه البرامج؟

أشارت النتائج إلى أن المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لكل مؤشر من المؤشرات، وللمؤشرات مجتمعه تراوحت ما بين (٢.٧٦-٣.٥٤)، والتقديرات للمؤشرات ككل بلغت (٣.٢١)، وهذا يشير إلى أن مؤشرات ضبط الجودة النوعية لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة في جامعات المملكة العربية السعودية كانت ايجابية.

حيث أشارت النتائج إلى أن مؤشرات ضبط الجودة النوعية كانت مرتفعة في كل من مجالات الإدارة والأهداف وأعضاء هيئة التدريس، وقد كانت المؤشرات متوسطة في أبعاد طرق التدريس والتقويم ومحتوى البرنامج والتكنولوجيا والبيئة التربوية. أما في أبعاد المخرجات فأشارت النتائج إلى أن مؤشرات ضبط الجودة جاءت متوسطة في كل مجال من المجالات الأكاديمي، الثقافي، الإجتماعي، المهني.

تشابهت نتائج الدراسة الحالية جزئياً مع دراسة الفوال (٢٠٠٣)، والمومني (٢٠٠٨)، ودراسة بربر وتيرنر (Berber, Turner,2007)، فقد استخدمت جميعها معايير الجودة العالمية في الولايات المتحدة الأميركية لمعرفة وتحديد مستوى أداء مؤسسات التعليم الجامعي، كما تشابهت معها في دراسة الأبعاد المختلفة للمؤسسات الجامعية والشروط والمعايير العالمية لتحديد نقاط القوة والضعف في هذه المؤسسات. أما نقاط الإختلاف بين هذه الدراسة والدراسات الأخرى بأن هذه الدراسة بحثت في مدى الالتزام بمؤشرات ضبط الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجامعي بناءً على وجهة نظر أعظاء الهيئة التدريسية في الجامعة، أما الدراسات الأخرى فقد تطرقت لوجهة نظر

المعلمين الخريجين ما قبل الخدمة وبعد الخدمة، ولكن كل من هذه الدراسات توصلت إلى نتائج وضعتها على شكل توصيات يمكن ان يتم من خلالها تجاوز نقاط الضعف.

أما دراسة (البكر، ٢٠٠١)، ودراسة (الموسوي، ٢٠٠٣)، ودراسة واكس وفرانك (Wax, Frank,1996)، أعتمدت على معايير الأيزو (ISO,9000) أو معايير الأيزو (ISO,9002) للدراسة وتحديد معايير الجودة العالمية في مؤسسات التعليم العالي وتطبيقها لهذه المعايير، حيث تشابهت هذه الدراسات مع الدراسة الحالية بأنها طبقت معايير ومؤشرات عالمية لضبط الجودة، ومعرفة مستوى الخدمات بناء على معايير ضبط الجودة في هذه المؤسسات في مجالات تطوير المناهج والإدارة وطرق التدريس وتقويم إدارة العاملين وتحديد الأهداف وتنظيم البيئة الصفية.

وتشاركت هذه الدراسة مع دراسة (العلوي، ٢٠٠١) في أنها قامت بتقييم فاعلية برنامج التربية الخاصة في الجامعة من حيث أمكانية تهيئة الطالب نظرياً وعملياً في تقديم خدمات التربية الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة، وتطوير قدرات البحث العلمي لدى الطلاب، وأظهرت دراسة العلوي نتائج سلبية من حيث سوء تنظيم بعض المواد على المقررات الدراسية وعدم متابعة الطلبة الخريجين وقلة إعداد الهيئة التدريسية، وسوء تنظيم المقررات الدراسية على الفصول الدراسية. وأعتمدت الدراسة الحالية على المعايير العالمية لتحديد مدى الالتزام بمعايير ومؤشرات ضبط جودة الأداء، أما دراسة العلوي فقد اعتمدت على آراء الخريجيين أما في جانب العملية التعليمية وتطوير المناهج والإدارة وطرق التدريس وتقويم أداء العاملين وتحديد الأهداف.

أما دراسة (قطناني، ٢٠٠٥) فقد قيمت برنامج التربية الخاصة في الجامعة الأردنية بناءً على وجهة نظر المشاركين في البرنامج في أبعاد مختلفة، وتوصلت إلى مجموعة من نقاط القوة والضعف، ولكن هذه الدراسة لم تعتمد على مؤشرات ضبط الجودة العالمية كما الدراسة الحالية، كما تميزت هذه الدراسة بأنها نوعت في العينة البحثية أعضاء هيئة التدريس والمعلمين.

وبشكل عام تتفق هذه النتائج مع النتائج التي توصل إليها (العلوي، ٢٠٠١) في دراسته، كذلك اتفقت مع دراسة براونيل وزملاؤه (Brownell, et al , 2003)، واتفقت جزئياَ مع دراسة (بخش، ٢٠٠٤) من حيث أن هناك عددا كبيرا من نقاط المنظومة التدريبية في المملكة العربية السعودية يجب تعزيزها ودعمها، واختلفت نتائج هذه الدراسة اختلافا جزئيا معها من حيث وجود جوانب ضعف في تلك البرامج مثل عدم وضع أولوية لأهداف تدريب المعلمين ووضع التعاون والتكامل بين الجهات المختلفة المعنية بذوي الاحتياجات الخاصة.

وربما يمكن تفسير هذه النتيجة بسبب الإهتمام العالمي والدولي بفئات التربية الخاصة والاهتمام الذي ابدته المملكة العربية السعودية بشكل خاص في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة وأنها يجب أن تقوم على معايير الجوده العالمية الشاملة لتلك البرامج بحيث تتناسب مع التطورات الحديثة في مجال إعداد معلمي التربية الخاصة وما تحتاجه هذه الفئة على وجه الخصوص من عناية شاملة، والحاجة إلى إعداد برنامج شامل ومتكامل بحيث يتم إعداد معلم متمكن قادر على التعامل مع مختلف التطورات التي تحدث في هذا المجال والقرارات التي يتم إتخاذها من قبل المسؤولين فيما يتعلق بهذه الفئة. ولا زال ميدان التربية الخاصة من المجالات حديثة العهد في المملكة العربية السعودية وبسبب ذلك جاء مستوى الالتزام بمعايير الجودة متوسط. ومن الممكن تعميم نتائج هذه الدراسة على المجتع الذي تم تحديده من خلال حدود ومحددات الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يختلف تقييم اعضاء الهيئة التدريسية في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية للبرامج التي يقدمونها بأختلاف مسار تخصص البرنامج في الجامعة (عقلية، بصرية، سمعية، توحد، صعوبات تعلم)؟

أشارت نتائج استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي(ANOVA) إلى وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في واقع التزام برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية بمؤشرات ضبط الجودة تعزى لاختلاف مسار تخصص البرنامج لصالح برنامج الإعاقة العقلية.

كما أشارت النتائج أن مؤشرات ضبط الجودة كانت ذات فروق في مجال الأهداف والإدارة والبيئة ومجال الإعداد الأكاديمي تعزى لنوع الإعاقة، وأكدت النتائج على أن الفروق كانت لصالح الإعاقة العقلية على فئة التوحد في المجالات المختلفة - الإعداد الأكاديمي والأهداف والإدارة والبيئة-.

وجاء الفرق بين متوسط درجة الالتزام في تطبيق مؤشرات ضبط الجودة في إعداد معلمي التربية الخاصة بين الإعاقة العقلية والتوحد في مجال الأهداف ومجال الإدارة ومجال الإعداد الأكاديمي ومجال والبيئة دال احصائياً لصالح الإعاقة العقلية، وهذا يشير إلى أن درجة الإلتزام في تطبيق أهداف برامج إعداد معلمي التربية الخاصة للإعاقة العقلية أعلى من درجة الإلتزام في تطبيق أهداف إعداد معلمي التربية الخاصة للتوحد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. كما أن الالتزام

بمعايير إدارة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة للإعاقة العقلية أعلى من درجة الإلتزام بمعايير إدارة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لفئة التوحد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. كما أن الالتزام بمعايير توفير البيئة المناسبة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة للإعاقة العقلية أعلى من درجة الإلتزام بمعايير البيئة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة لفئة التوحد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. كما أن الالتزام بمعايير الإعداد الأكاديمي في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة للإعاقة العقلية أعلى من درجة الإلتزام بمعايير الإعداد الأكاديمي لمعلمي التربية الخاصة لفئة التوحد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

ويعزوا الباحث ذلك إلى أن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لفئة الإعاقة العقلية في الجامعات السعودية من أقدم البرامج التي تطورت تدريجياً مع الخبرة التي اكتسبها أعضاء الهيئة التدريسية والجوانب التي قاموا بتعديلها لتتناسب مع المعايير العالمية في إعداد المعلمين، فكانت أهداف البرنامج واضحة وإدارة البرنامج التدريبي تتطور تدريجيا سواء العملي او النظري نتيجة للأبحاث والدراسات العلمية التي درست احتياجات المعلمين، وتحديد نقاط الضعف في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة للإعاقة العقلية، مما أدى إلى تطوير برامج الإعاقة العقلية بشكل كبير. أما بالنسبة لأهداف برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة لفئة التوحد فهو من البرامج الحديثة في الجامعات ولا زالت في بداياتهاــ حيث أن المتخصصين في هذه الفئة لا يزال قليلا، وأن عدد الدراسات في مجال التوحد لا زالت في بداياتها، ونتيجة لذلك ظهرت هذه الفروق.

وأشارت النتائج إلى أن درجة الإلتزام في مجال الإدارة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة للإعاقة العقلية أعلى من درجة الإلتزام في مجال الإدارة في إعداد معلمي التربية الخاصة لصعوبات التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. ويمكن أن تعزى هذه الفروق فكانت نتيجة لخصوصية الطلبة ذوي صعوبات التعلم وطبيعة الخدمات التي يحتاجونها، حيث أن إدارة برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم تحتاج إمكانات كبيرة وتخصصات متنوعة وخدمات مساندة بشكل دائم، وإعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم أكبر من فئة الإعاقة العقلية مما كانت هناك صعوبة في مجال إدارة برنامج صعوبات التعلم.

كما ويمكن تفسير هذه النتيجة بسبب أن تخصص الإعاقة العقلية يعتبر من أول التخصصات التي تم تدريسها في المملكة العربية السعودية على مدى طويل قبل التوسع في عملية تدريس باقي فئات الإعاقة في الجامعات السعودية، كما تعتبر الإعاقة العقلية ثاني أكثر أنواع الإعاقة العقلية

انتشاراً في المملكة العربية السعودية، مما جعل هذا النوع من الإعاقة يحضى بمزيد من الإهتمام والتطوير والتدريب على مر العهود.

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين فئات التربية الخاصة الأخرى في جميع المجالات، ويمكن ان يعزى ذلك إلى أن هناك العديد من النقاط المشتركة بين برامج التربية الخاصة وخصوصاً الخطوط العريضة في البرامج، ومعظم الإعداد يكون مشترك في برنامج التربية الخاصة في الجامعة لأن هذه البرامج تتقسم من قسم التربية الخاصة، حيث يتم التدريب العام غير الفئوي لجميع فئات التربية الخاصة في بعض الجامعات، ونتيجة لذلك لم تظهر هذه الفروق بين فئات التربية الخاصة.

وتميزت هذه الدراسة عن الدراسات الأخرى بأن جميع الدراسات السابقة درست برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الجامعات بشكل عام لجميع الفئات على اختلاف التخصصات، أو درست معايير إعداد معلمي التربية الخاصة في فئة واحدة من فئات التربية الخاصة، أما هذه الدراسة فقد درست خمس من فئات التربية الخاصة وهي (الإعاقة العقلية، والبصرية، والسمعية، والتوحد، وصعوبات التعلم) والمقارنة فيما بينها. وتعمم النتائج بناءاً على حدود ومحددات هذه الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ماهي المؤشرات التي يعطيها المعلمين خريجي برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية عن الممارسات والخصائص التي تتصف بها مخرجات تلك البرامج؟

أشارت النتائج إلى أن المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لكل مؤشر من المؤشرات وللمؤشرات مجتمعه تراوحت ما بين (٢.٨١- ٣.٠٩)، والتقديرات للمؤشرات ككل بلغة (٢.٩٣). وهذا يشير إلى ان مؤشرات ضبط الجودة النوعية لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الجامعات المملكة العربية السعودية كانت ايجابية.

جاءت متوسطات مؤشرات ضبط الجودة من وجهة نظر العاملين متوسطة في بعد المخرجات في المجالات الاجتماعي والمهني الثقافي الأكاديمي بالترتيب.

أما في مجال البعد الأكاديمي كانت الفقرات التالية دون المتوسط (تنمي برامج إعداد معلمي التربية الخاصة مهارات البحث العلمي، تمكن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة المعلم من

الإطلاع على أبرز المستجدات) وبذلك أختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (العلوي، ٢٠٠١) على أن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة تهيئ الطالب/ المعلم من إجراء البحوث العلمية أما في بقية الفقرات فقد جاءت متوسطة.

أما في المجال المهني فقد جاءت جميع الفقرات مرتفعة ومتوسطة إلا في فقرات تحليل السلوك الوظيفي وتحديد الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى فقد كانت ضعيفة، وأتفقت في هذه الفقرات مع دراسة (قطناني، ٢٠٠٥) حيث أشارت إلى أن من نقاط الضعف في البرنامج وجود عدم توازن واختلاف ما بين النظري والتطبيق العملي، كما أنه لا يوجد إشراف وتوجيه في التدريب الميداني كما يوجد ضعف في عملية التطبيق العملي. أما في مجال الإعداد الثقافي والأجتماعي فقد جاءت كلها متوسطة ومرتفعة.

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة متشابهة مع دراسة كل من (بخش، ٢٠٠٤) ودراسة (العلوي، ٢٠٠١) ودراسة (قطناني، ٢٠٠٥) ودراسة (المومني، ٢٠٠٨) ودراسة ثوماس ولودمان (Thomas, Loadman,2001) ودراسة (Berber, Turner,2007)، في أن كل من هذه الدراسات أعتمدت على وجهة نظر المعلمين في تحديد معايير ضبط الجودة العالمية في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، ولكن هذه الدراسة أختلفت مع بعض الدراسات السابقة في أنها أعتمدت على المعايير العالمية المشتقة من وكالة ضمان الجودة في التعليم العالي في المملكة المتحدة وفي الولايات المتحدة الأميركية، أما الدراسات الأخرى فقد أعتمدت على أبعاد متنوعة في برامج وإعداد معلمي التربية الخاصة أو اعتمدت على احتياجات معلمي التربية الخاصة في تقييم أداء هذه المؤسسات، كما أن بعض الدراسات استخدمت معايير الجودة الشاملة الأيزو لتحديد مستوى أداء هذه المؤسسات من وجهة نظر العاملين في الميدان مثل دراسة (البكر ٢٠٠١) و (الموسوي٢٠٠٣) ودراسة واكس وفرانك (Wax, Frank,1996).

وبشكل عام تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (العلوي، ٢٠٠١)، كذلك اتفقت مع دراسة براونيل وزملاؤه (Brownell et al, 2005)، واتفقت جزئيا مع دراسة (قطناني، ٢٠٠٥) مع مجموعة مواطن قوة البرنامج التي اشارت اليها الدراسة من حيث ثراء المحتوى النظري للمساقات ونجاح البرنامج في اكساب الطلبة والخريجين اتجاهات ايجابية نحو الفرد ذو الاحتياجات الخاصة، واختلفت معها من حيث أنها أشارت إلى ضرورة تناول وتغطية موضوعات مهمة مثل التوحد، واتفقت جزئيا مع دراسة (بخش، ٢٠٠٤) من حيث نقاط القوة في المنظومة التدريبية

لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية واختلفت معها من حيث نقاط الضعف مثل عدم وضع اولوية لأهداف تدريب المعلمين وضعف التكامل بين الجهات المختلفة المعنية بذوي الاحتياجات الخاصة، واتفقت مع دراسة ثوماس ولودمان (Thomas & Loadman, 2001).

وربما يمكن تفسير هذه النتيجة نظراً للتنوع والتطور الذي يشهده برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة من خلال الاعتماد على فلسفة ورؤية واضحة تستند إلى مجموعة من المعايير العالمية الشاملة، والتقييم المستمر الذي تتعرض اليه هذه البرامج الامر الذي يتيح للعاملين وضع ايديهم على نقاط القوة وتعزيزها ونقاط القصور ومعالجتها، بالإضافة إلى برامج التدريب المستمر التي تم تطويرها في سبيل تطوير معلم التربية الخاصة الفعال والذي تتوفر فيه الكفاية العالية. وتعمم النتائج بناء على حدود ومحددات هذه الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل يختلف تقييم معلمي التربية الخاصة خريجي برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية لمخرجات البرامج التي يقدمونها بأختلاف خبرتهم العملية (اقل من ٥ سنوات، ٥-١٠ سنوات، أكثر من ١٠سنوات)؟

أشارت نتائج استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) إلى وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في درجة التزام المعلمين لتحقيق مؤشرات الجوده في مخرجات الإعداد الاكاديمي والإعداد الثقافي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية للمعلم لصالح الخبرة (٥ - ١٠) سنوات وفي مخرجات الإعداد الاجتماعي لصالح الخبرة (اقل من ٥ سنوات) وإلى عدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في درجة التزام المعلمين لتحقيق مؤشرات الجوده في مخرجات الإعداد المهني.

كما وتبين من خلال النتائج إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحقيق مؤشرات الجودة في بعد مخرجات الإعداد الأكاديمي في كل من مجالات الإعداد الأكاديمي والثقافي والاجتماعي ولم تكن هناك فروق في مجال الإعداد المهني تعود لمتغير سنوات الخبرة التدريسية.

كما وأشارت النتائج إلى أن درجة الإلتزام في تطبيق مؤشرات ضبط الجودة في الإعداد الأكاديمي وفي الإعداد الثقافي للمعلمين ذوي الخبرة من (٥- ١٠) سنوات أعلى من درجة الإلتزام في تطبيق مؤشرات ضبط الجودة في الإعدادالأكاديمي للمعلمين ذوي الخبرة اقل من ٥ سنوات.

ويعزو الباحث إلى أن المعلمين الذين يمتلكون خبرة أكبر يكون لديهم ثبات في جانب الإعداد الأكاديمي نتيجة الممارسة العملية والتطبيق العملي للمهارات الأكاديمية التي تم تعلمها وتم تطبيقها لعدد طويل من السنوات. وأن المعلمين الذين يمتلكون سنوات خبرة أعلى قد تم إعدادهم وتدريبهم الأكاديمي والثقافي في أمهات الجامعات السعودية والتي طورت فيها برامج إعداد المعلمين بشكل كبير.

كما وأشارت النتائج إلى أن درجة الإلتزام في تطبيق مؤشرات ضبط الجودة في الإعداد الثقافي للمعلمين ذوي الخبرة من (١٠ سنوات فأكثر) أعلى من درجة الإلتزام في تطبيق مؤشرات ضبط الجودة في الإعداد الثقافي للمعلمين ذوي الخبرة من (٥- ١٠ سنوات). ويمكن أن يعزى إلى أن المعلمين الذين يمتلكون سنوات خبرة أعلى قد تم إعدادهم وتدريبهم الأكاديمي والثقافي في أمهات الجامعات السعودية والتي طورت فيها برامج إعداد المعلمين بشكل كبير. وأن هؤلاء المعلمين نتيجة إكتساب الخبرة أصبح لديهم مخزون ثقافي رفيع وثابت نحو التخصص.

وأشارت النتائج إلى أن درجة الإلتزام في تطبيق مؤشرات ضبط الجودة في الإعداد الاجتماعي للمعلمين ذوي الخبرة من (اقل من ٥ سنوات) أعلى من درجة الإلتزام في تطبيق مؤشرات ضبط الجودة في الإعداد الثقافي للمعلمين ذوي الخبرة من (٥- ١٠ سنوات). وأشارت النتائج إلى أن درجة الإلتزام في تطبيق مؤشرات ضبط الجودة في الإعداد الاجتماعي للمعلمين ذوي الخبرة من (١٠ سنوات فأكثر) أعلى من درجة الإلتزام في تطبيق مؤشرات ضبط الجودة في الإعداد الإجتماعي للمعلمين ذوي الخبرة من (٥-١٠ سنوات).

وربما يمكن تفسير هذه النتيجة أنه يتميز الطلبة في بداية عملهم بإندفاعهم نحو المهنة والالتزام الشديد بالقوانين والمعايير الموضوعة حيث أنهم يخضعون إلى فترة تقييم مستمر من قبل الاطراف الاخرى ويتلقون نصائح ممن هم اكثر خبرة منهم ويكونون أكثر أقبالاً على التعلم وتلقي النصيحة، كما أن المهارات التي تعلموها في الجامعات لاتزال محفورة في عقولهم وقريبة منهم حيث أنهم يمتلكون المعرفة وتنقصهم الخبرة لذلك يحاولون الاستفادة قدر الإمكان من المعرفة التي تلقوها في الجامعة والاستناد اليها في محاولة لمعالجة النقص الذي لديهم في الخبرة.

بعد سنوات العمل الطويلة تصبح للخبرة دورا بارزا في مساعدة المعلمين في حل كثير من المشاكل التي تواجههم حيث تصبح هذه المشاكل روتينية ويصبحون هم اقدر على التعامل معها بدافع الخبرة التي اكتسبوها حيث تصبح هناك العديد من الممارسات والمهارات التي يقومون بها

اصبحت جزءا لا يتجزا من شخصيتهم ويصبحون أكثر قدرة في عملية التفاعل الاجتماعي مع هذه الفئة واكثر صبرا ويصبح استيعابهم للمهنة بكل جوانبها اكثر نضوجاً.

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجة الإلتزام في تطبيق مؤشرات ضبط الجودة في إعداد معلمي التربية الخاصة بين عدد سنوات الخبرة في مجال الإعداد المهني لصالح عدد سنوات الخبرة.

ويعزو الباحث ذلك إلى الإعداد المهني فتعتبر محاور الإعداد المهني محاور اساسية وشاملة لجميع التخصصات وتعتبر جزء لايتجزأ من شخصية الفرد الجامعي، فهي تعتبر من المهارات التي يجب ان يكتسبها الفرد قبل ممارسة المهنة وتحوي الاتجاهات التي يجب ان تتكون مغروسة لدية فهي لاتحتاج إلى الخبرة لكي تتبلور لدى الفرد.

وقد امتازت هذه الدراسة بأنها أعتمدت على دراسة الالتزام بمؤشرات ضبط الجودة في مجال مخرجات الإعداد الأكاديمي والثقافي والاجتماعي والمهني بناءً على متغير سنوات الخبرة ولم تقم أي من الدراسات السابقة بدراسة هذه المتغير بناءً على حد علم الباحث بناءً على معايير ومؤشرات ضبط الجودة العالمية، واتفقت جزئياً مع دراسة (المومني، ٢٠٠٨) حيث كانت الفروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأطول من المعلمين ذوي الخبرة الأقل، وهذه الدراسة لم تقم بدراسة متغير جنس المعلم كدراسة (المومني، ٢٠٠٨) والتي أمتازت بأنها درست متغير جنس المعلم بالإضافة إلى الخبرة. وتعمم النتائج بناء على حدود ومحددات هذه الدراسة.

التوصيات:

في ضوء ما تقدم من نتائج لهذه الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي:

- زيادة التركيز على الجانب التطبيقي في إعداد معلمي التربية الخاصة في سبيل توظيف المعرفة وتقليل الفجوة بين الاطار النظري والعمل الميداني.
- تطوير وبناء ادوات تقييم مناسبة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة تخدم الباحثين وأصحاب القرار حول تلك البرامج.
- إعداد معلمي التربية الخاصة في الجامعات بناء على المعايير العالمية، وتحديد الكفايات التي يجب أن يتمتع بها معلم التربية الخاصة.
- تناول القضايا والمشكلات المعاصرة في ميدان التربية الخاصة في سبيل المحافظة على تطور هذا الميدان.
- البحث العلمي وإجراء مزيدا من الدراسات لربط هذه المخرجات بالمعايير الضرورة الاعتماد عليها في مرحلة ما قبل الخدمة.

المراجع:

بخش، أميرة طه (٢٠٠٤)، تقويم برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وتطويرها في ضوء مدركاتهم عن احتياجاتهم التدريبية. **مجلة التربية جامعة ام القراء**، السعودية، مكة المكرمة.

بشارة، جبرائيل (١٩٨٦)، **تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية**، ط١، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

البكر، محمد (٢٠٠١)، أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية، **المجلة التربوية**، العدد١٥.

ابن منظور (1984)، **لسان العرب**، **الجزء الثاني**، القاهرة: دار المعارف.

أبو دقة، سناء وعرفة، لبيب (٢٠٠٧) . الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم، **تجارب عربية وعالمية**: **http://www.tep.ps/pdfs/Sana+Labib.doc**.

جويلي، مها (٢٠٠٢)، **المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية، دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرون**، مصر: الاسكندرية، دار الوفاء دنيا الطباعة والنشر.

حمدان، محمد زياد (1997) ، **التربية العملية الميدانية "مفاهيمها وكفاياتها وتطبيقاتها المدرسية"** ط١. دار التربية الحديثة.

الخطيب جمال، الحديدي منى (٢٠٠٣)، **قضايا معاصرة في التربية ألخاصة، اكاديمية التربية ألخاصة**، مكتبة الملك فهد. الرياض، المملكة العربية السعودية.

الخطيب جمال (٢٠٠٨)، **التربية الخاصة المعاصرة قضايا وتوجهات**، الطبعة الاولى، عمان، الأردن، دار وائل للنشر.

الخطيب، عامر(١٩٨٧)، **نموذج لتدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة في ج.م.ع وقطاع غزة** "، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

درباس، أحمد (١٩٩٤)، **إدارة الجودة الكلية (مفهومها وتطبيقاتها وإمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي السعودي**)، رسالة الخليج العربي، العدد٥٠. الرياض، المملكة العربية السعودية.

الدين، منى عماد (٢٠٠٧)، رؤية معاصرة لإعداد معلم التربية الخاصة العربي، عمان، **مقال منشور في مجلة المعرفة :** شهرية ،ع١٥٢.

الاحمد، عدنان (1999)، **تطوير نظم الجودة في التربية، كتاب مترجم دوهيرتري**، وجفري، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المركز العربي للتعريب والترجمة والنشر. دمشق. سوريا.

راغب، النجار فريد (١٩٩٩)،**إدارة الجامعات بالجودة الشاملة**، القاهرة: دار أمير للنشر والتوزيع.

الروسان، فاروق (٢٠٠٩)، **قضايا ومشكلات في التربية الخاصة .** دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الزواوي، خالد (٢٠٠٣)، **الجودة الشاملة في التعليم و أسواق العمل في الوطن العربي**، ط ١، القاهرة، مجموعة النيل العربية للنشر.

الزهيري، إبراهيم (١٩٩٨)، **فلسفة تربية ذوي الحاجات الخاصة ونظم تعليمهم**، القاهرة :مكتبة زهراء الشرق.

السنبل، عبد العزيز (٢٠٠٤)، **التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين**، منشورات وزارة الثقافة :دمشق.

سعد، محمود (٢٠٠٠)، **التربية العملية بين النظرية والتطبيق**،ط١، عمان: دار الفكر، للطباعة والنشر والتوزيع.

الصائغ، محمد والحجيلان، طلال والعمر، عبد العزيز (٢٠٠٩)، **اختيار المعلم وإعداده بالمملكة العربية السعودية** "رؤية مستقبلية - دراسة مقدمة للقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي، وكالة الوزارة لكليات المعلمين، الرياض،المملكة العربية السعودية.

عليمات، صالح (٢٠٠٤)، **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التطبيق ومقترحات التطوير**، ط ١، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

العلوي، خالد (٢٠٠١)، تقييم برامج التربية الخاصة بجامعة الخليج العربي، **المجلة التربوية**، العدد ٦١. المجلد السادس عشر.

الفوال، محمد (٢٠٠٣)، أنظمة الجودة واعتماد المعايير بالنسبة للكليات الجامعية ولكليات التربية. **بحث معد للاجتماع الخامس لجمعية كليات التربية** 29 نيسان 2003 ، ومعاهدها في الجامعات العربية. كلية التربية.

قطناني، هيام (2005)، تقييم **برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في الجامعة الأردنية**. أطروحة دكتوراة غير منشورة. الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.

كنعان، أحمد (٢٠٠٩)، تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية. **مجلة جامعة الجامعة**، المجلد 25 العدد (٣،٤).

المومني، وفاء (٢٠٠٨)، **مدى توافق اداء معلمي التربية الخاصة في الاردن مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم**، أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2000)، مدرسة المستقبل، **الوثيقة الرئيسية المقدمة في المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف في الوطن العربي.**

محمود، شوق ومحمد، مالك (٢٠٠١)، **معلم القرن الحادي والعشرين اختياره - إعداده - تنميته في ضوء التوجيهات الإسلامية**، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

مدكور، على (٢٠٠٥)، **معلم المستقبل نحو أداء أفضل**، القاهرة: دار الفكر العربي.

مدكور، علي (٢٠٠٠)، **التعليم العالي في الوطن العربي، الطريق إلى المستقبل**، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

المغربي، محمد عباس (٢٠٠٩)، **الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام**، المنتدى الثاني للمعلم.

الموسى، ناصر (٢٠٠٨)، **مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل إلى الدمج**. دار القلم دبي. الرياض، المملكة العربية السعودية.

الموسى، ناصر (١٤١٩)، **مسيرة التربية الخاصة بوزارة المعارف، وزارة المعارف**، المملكة العربية السعودية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الموسوي، نعمان (٢٠٠٣)، **تطوير أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي**، المجلة التربوية، العدد (٦٧).

نديم، صلاح لبيبه (٢٠٠٤)، **المعلم ونموه المهني – قبل الخدمة وفي أثنائها**، ط١، عمان، الأردن.

نشوان، جميل (٢٠٠٤)، في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين، **ورقة علمية أعدت لمؤتمر التوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط التوعية في جامعة القدس المفتوحة**، رام الله.

نظام تعليم المعوقين في المملكة العربية السعودية (٢٠٠٠)، **موسسة الامير سلطان بن عبد العزيز الخيرية**، الرياض، السعودية.

الهذلي، عبدالله (١٩٩٥)، مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين، **مجلة حوليات كلية التربية**، العدد(٣٥)، مارس ١٩٩٥م، كلية التربية، جامعة الكويت، ٤٥- ١٧٣.

الياغي، محمد (2000)، **دراسة حول إعداد وتدريب معلم المرحلة الثانوية بدولة الكويت**، الكويت : وزارة التربية - إدارة البحوث التربوية.

المراجع الاجنبية

Alisauskas,algirdas & klizaite, jurate (2010). Preparation of prospective teachers to meet special educational needs of there pupils**. Special Education 1(22),50-58**

Brownell,T. Ross, D. Colon, E. & McCallum, C. (2005). Critical features of special education teacher preparation: A comparison with exemplary practices in general education. **Journal of Special Education, 38, 242-252.**

Brownell, M. Sindelar, P. Kiely, M. & Danielson, L. (2010). Special Education Teacher Quality and Preparation: Exposing Foundations, Constructing a New Model. **Exceptional Children, 76(3), 357-377**.

Brown, Grisham (1998). University Collaboration via Distance Learning to Train Rural Special Education **Teachers and Related Services Personnel. Journal of Special Education–Technology**, V. 13 No. 4 PP. 110-121.

Barber, N.& Turner, M. (2007), Even While They teach, Newly-Qualified Teachers learn. **British journal of special education,34(1).**

Brown, L. Johnson, F (2001). Strategies for generating comprehensive, longitubinal, and chronological age – appropriate individualized education programs for adolescents and young – adult severely handicapped students. **Journal of special education. 14 (2): 19-3**.

Council For Exceptional children http. CEC .(2003) **professional standards**. htpp:cec.sped.org.

Carin, Arthur, and Bass, Joel (2001). **Methods for Teaching Science as Inquiry**. 8th ed., Merrill – Prentice – Hall, New Jersey, P.28.

Crowe, E. & Venuto, and L., (2001). Teacher Recruitment and Training in After-School Programs. Paper available on line **at http.//www .ed.gov/pubs / after school programs / Teacher programs. Html**. Accessed on 9 Oct. 2003.

Crockett, M. (2002). **Inquiry as professional development: creating dilemmas through teachers'** work. Teaching and Teacher Education, ***18*****, 609-624.**

Council for Exceptional Children (CEC), (2003). **Bright Futures for Exceptional Learners: An Action to Achieve Quantity Conditions forTeaching and Learning. Reston,VA**: Author.

Debettencourt L.(2004) Critical Issues in Training Special Education Teachers. **Exceptionality, 12(4), 193–194**.

Defur, S. H. (2003) IEP Transition Planning From Compliance to Quality, **Special Education, Vol 11(2), 11.**

Dingle & Givner& Haager Falvey(2004) Essential Special and General Education Teacher Competenies for Preparing Teachers for Inclusive Settings. **Volume 13, Number 1, Spring 2004.**

Developed by Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium INTASC Special Education Sub-Committee (2001) Model Standards for Licensing Generaland Special Education Teachers of Students with Disabilities: A Resource for State Dialogue. **http://www.ccsso.org/intasc.html**.

Editor H. (2003), **Preapering Early Childhood Professionals, NAEYCs Standards for progra**m, National Associtionfor Education of Young Children. Washington, DC.

Gorne, Leean, (1997). **Quality Indicators in Inclusive Education Programs**. California State University – Long, Beach (6080), Grenot –Scheyer, Marquita.

Hallahan, D. & Kauffman, j. (2006). **Exeptional Learners: Introduction to special education** (11th Ed.) New Jersey: Prentic-Hall .

Heflin, L. and Alaimo, D. (2007**). Autism Spectrum Disorders: Effective Instructional Practices**, (1sted).Columbus, Ohio: Pearson Prentice Hall.

Hayes, M. T. (2002). Assessment of Field-Based Teacher Education Program: Implication for Practice, Education, Vol. 122 Issue 3.

Lynch, S., Adams, P. (2008). Developing standards based individualized education program objectives for students with significant needs. **Teaching exceptional children, 40 (3): 36-39.**

Mattie, H . D.; Kozen, A. A. (2007) Consideration of Behavior States and Patterns in IEP Development and Daily Planning :A Multiple Case Study Approach Involving Students with Multiple Disabilities. **Education & Training in Development Disabilities, V 42, (1), 38-47.**

Nolan, J. & Hoover, L.(2005). **Teacher Supervision and Evalua on: Theory Into practice**, updated Edition. John Wiley & Sons, Inc.

Pitton, D. (2006). **Mentoring Novice Teachers: Fostering A dialogue process**. Corwin Press. Cal. USA.

Ponzi , Michele, (1998). **A Study of the Influence of In – service Training on Elementary Education Teacher's Attitudes toward Inclusion**. Dyouville – college (0940),Williams – Stephen.

QAA (accessed 2006) . **Quality Assurance Agency**. Available on Web site www.qaa.ac.uk UNDP-RBAS (Dec., 2006). **Quality assessment of education programmes in Arab universities. Regional overview report.** Higher education project enhancement of quality assurance and institutional planning in Arab region. [To be shortly published by the Project, and that access of the summary of the report was provided by permission from the Project Manager] .

Sottile, J., Williams, T., McKee, J., and Damron, N. (2005). **The impact of a teacher education program: A critical review.** Paper presented at the 2005 Hawaii International Conference On Education (HICE). Honolulu, HI.

Soulis S.(2009) Effective Special Teacher Characteristics: perceptions of reschool special educators in Greece . E**uropean Journal of Special Needs Education, Vol. 24, No. 1, February 2009, 91–101**.

Sapona R. Hendricks-Lee M. , Etienne J., Bauer A., Fordon A., Johnson L. & Vincent N. (2006) Teacher Education Reform Within University Special Education Programs. **Focus on Exceptional Children, VOL 38 N. 5**

Thomas, A. & Loadman, W.E.(2001). Evaluating Teacher Education Programs Using a National Survey. **The Journal of Educational Research 94 (4).**

Thompson, Susan. Greer, John G. & Greer, Bonnie B. (2009). **Highly qualified for successful teaching: characteristics every teacher should posses,** The University of Memphis, USA

Ysseldyke, J.E., Algozzine, B., Thurlow, M. L. (2000). Critical issues in special education, ***3 rd Ed*** . Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

Waks , Shlomo, and Frank ,Moti (1996). Application of the T.Q.M Approach Principle and the ISO 9000 Standards in Engineering Education, European **Journal of Engineering Education ,V (24) , N(3) P:249- 258 ,ERIC , ED: 607090**

- **www.kau.edu.sa**
- **http://goo.gl/tNsur**
- **http://goo.gl/rxryu**

الملاحق

ملحق ١

مقياس إعداد معلمي التربية الخاصة في مرحلة الإعداد بصورته الأولية الموجه لأعضاء الهيئة التدريسية

حضرة المحكم المحترم ،،،

تحية طيبة وبعد،،،

الاستاذ / الدكتور

....المحترم

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان **(مدى التزام برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية بمؤشرات ضبط الجودة)**. وقد قام الباحث ببناء استبانة بعد الاطلاع على الأدب النظري لمعرفة درجة مدى التزام برامج التربية الخاصة بمؤشرات ضبط الجودة في المملكة العربية السعودية، وذلك للإجابة على الأسئلة المطروحة في دراسته .

وبما عرف عنكم من خبرة في هذا المجال أكون شاكرا لكم لو تكرمتم بإبداء رأيكم في الفقرات المتضمنة في هذه الاستبانة، وإبداء ارائكم حول الفقرات بالمجال، والصياغة اللغوية، وإضافة أية ملاحظات أو تعديلات ترونها مناسبة.

شاكرين حسن تعاونكم

واقبلوا فائق الاحترام

الباحث

محمد بن خلف الحسيني الشمري

مؤشرات ضبط الجودة في برنامج التربية الخاصة في الجامعات السعودية
سيتم التقييم بناء على سلم خماسي.

٥- بدرجة كبيرة جدا
٤- بدرجة كبيرة
٣- بدرجة متوسطة
٢- بدرجة قليلة
١- بدرجة قليلة جدا

القسم الأول: مؤشرات ضبط الجودة لمخرجات برامج إعداد المعلم وذلك في المجالات التالية :
أولا: الإعداد الاكاديمي لبرنامج التربية الخاصة:

#	العبارة	ارتباط الفقرة بالمجال			الصياغة اللغوية	
		مرتبطة	تنقل لمجال اخر	تحذف	صحيحة	تعدل إلى
١	تمكن برامج التربية الخاصة الطالب من الإلمام بالأسس النظرية والمبادىء التي يوظفها في تحسين أدائه في مجال تخصصه					
٢	تكسب برامج التربية الخاصة الطالب القدرة على تطوير كفاءات أكاديمية أساسية					
٣	تمكن برامج التربية الخاصة الطالب من امتلاك المهارات التدريسية اللازمة لانجاح العملية التعليمية					
٤	تنمي برامج التربية الخاصة لدى الطالب السرعة في الفهم والتعمق في خصائص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة					
٥	تكسب برامج التربية الخاصة الطالب الدقة في الأداء					
٦	تمكن برامج التربية الخاصة الطالب من الاطلاع المستمرعلى أبرز المستجدات في مجال تخصصه					
٧	تنمي برامج التربية الخاصة لدى الطالب روح الباحث العلمي					
٨	تشجع روح المثابرة والإبداع لديه والاطلاع إلى التجديد					

ثانيا: الإعداد المهني للطالب:

#	العبارة	ارتباط الفقرة بالمجال			الصياغة اللغوية	
		مرتبطة	تنقل لمجال اخر	تحذف	صحيحة	تعدل إلى
١	قادر على إدراك رؤية ورسالة جامعته					
٢	متمكن من ادراك خصائص نمو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة واحتياجاتهم					
٣	قادر على التخطيط لبرامج التربية الخاصة في اطار الزمن المتاح					
٤	تنمي برامج التربية الخاصة الدافعية للاستمرار في مجال التعلم والتعليم					
٥	تحفز برامج التربية الخاصة السعي المستمر للنمو التربوي والمهني					
٦	تدرب برامج التربية الخاصة على التنويع في استراتيجيات التدريس المستخدمة					
٧	تمكن برامج التربية الخاصة من تشكيل البيئة التعليمية التعلمية الآمنة والداعمة والمحفزة وذلك حسب طبيعة النشاط التدريسي					
٨	تدرب برامج التربية الخاصة على التنويع في استخدام أساليب التقويم					
٩	تكسب برامج التربية الخاصة الطالب القدرة على مراعاة الفروق الفردية الشخصية والثقافية والاجتماعية لدى الفئة التي يتعامل معها					
١٠	تمكن برامج التربية الخاصة الطالب القدرة من ان يكون فرد منتج في مجتمعه					
١١	قادر على اختيار ادوات القياس المناسبة					
١٢	قادر على اختيار ادوات القياس وتطبيقها					
١٣	قادر على تحليل نتائج الاختبارات					
١٤	قادر على إعداد برنامجاً تربوياً فردياً.					
١٥	قادر على وضع أهدافاً طويلة المدى (سنوية، أو فصلية).					
١٦	قادر على وضع أهدافاً قصيرة المدى (أسبوعية، أو شهرية).					
١٧	قادر على إعداد خطة تعليمية فردية.					
١٨	قادر على وصفاً مستوى أداء الطفل الحالي .					
١٩	قادر على تحديد الخدمات المساندة اللازمة					
٢٠	قادر على تحديد معايير تحقيق الأهداف					

٢١	قادر على تحليل الأهداف قصيرة المدى					
٢٢	قادر على تحديد الأنشطة لتحقيق الأهداف					
٢٣	قادر على تحديد البديل التربوي المناسب					
٢٤	قادر على وضع أهدافاً وفق العمر النمائي للطفل .					
٢٥	قادر على وضع أهدافاً وفق العمر الزمني للطفل					
٢٦	قادر على وضع أهدافاً في مجال المهارات الاجتماعية، المهارات اللغوية والتواصلية، مجال المهارات السلوكية، مجال المهارات المعرفية، مجال المهارات الاستقلالية، مجال المهارات الأكاديمية، مجال المهارات الحركية، مجال المهارات الحركية.					
٢٧	قادر على وضع أهدافاً مجال التهيئة المهنية					
٢٨	قادر على وضع أهدافاً مجال المهارات الانتقالية					
٢٩	إعداد برنامج (تعديل سلوك)					
٣٠	الطالب قادر على تحديد السلوك المستهدف.					
٣١	الطالب قادر على تعريف السلوك المستهدف اجرائياً .					
٣٢	الطالب قادر على قياس السلوك المستهدف.					
٣٣	الطالب قادر على تحديد الهدف السلوكي.					
٣٤	الطالب قادر على تصميم برنامج تعديل السلوك وتطبيقه.					
٣٥	الطالب قادر على تقييم مدى فعالية البرنامج.					
٣٦	الطالب قادر على تطبيق استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي لتعديل المشكلات السلوكية.					
٣٧	الطالب قادر على تطبيق استراتيجية تحليل السلوك الوظيفي لمعرفة وظيفة السلوك المُستهدف.					
٣٨	الطالب قادر على تحديد أهداف طويلة المدى في برامج تحليل السلوك التطبيقي .					
٣٩	الطالب قادر على تحديد السلوك الوظيفي.					
٤٠	الطالب قادر على التفكير الإيجابي في تعديل السلوك التطبيقي.					
٤١	الطالب قادر على إدارة الذات في تعديل السلوك التطبيقي .					
٤٢	يتم تدريب الطلبة من قبل المختصين على إدارة وضبط السلوك.					

ثالثا: الإعداد الثقافي:

#	العبارة	ارتباط الفقرة بالمجال			الصياغة اللغوية	
		مرتبطة	تنقل لمجال اخر	تحذف	صحيحة	تعدل إلى
١	تكسب برامج التربية الخاصة الطالب ثقافة واسعة في مختلف المجالات					
٢	تطلع برامج التربية الخاصة الطالب وتوعيه بابرز المستجدات					
٣	تنمي برامج التربية الخاصة لدى الطالب الدافعية لتطوير وتنمية ثقافته					
٤	تعميق معرفته بجذور وثقافة مجتمعه					
٥	توفر برامج التربية الخاصة للطالب فرص التفاعل الثقافي					
٦	توفر برامج التربية الخاصة دورات وبرامج ثقافية مختلفة					

رابعا: الإعداد الاجتماعي للطالب:

#	العبارة	ارتباط الفقرة بالمجال			الصياغة اللغوية	
		مرتبطة	تنقل لمجال اخر	تحذف	صحيحة	تعدل إلى
١	تنمي برامج التربية الخاصة لدى الطالب القدرة على التفاهم والاتصال الجيد					
٢	تدرب برامج التربية الخاصة الطالب على حسن الاستماع للرأي الآخر					
٣	تمكن برامج التربية الخاصة الطالب من العدل والمساواة في التعامل مع المواقف المختلفة					
٤	تكسب برامج التربية الخاصة الطالب اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعلم والتعليم					
٥	تنمي برامج التربية الخاصة لدى الطالب الصبر والقدرة على تحمل مصاعب المهنة					
٦	تكسب برامج التربية الخاصة الطالب على احترام وتقدير الاخرين					
٧	تكسب برامج التربية الخاصة الطالب مهارات الاتصال والتواصل مع الاخرين					
٨	تشجع برامج التربية الخاصة الطالب من خلال برامجها على العمل الجماعي					
٩	تعلم برامج التربية الخاصة الطالب الادوار والقواعد الاجتماعية					

١٠	توفر برامج التربية الخاصة الطالب فرص تفاعل اجتماعي ضمن السياق الاجتماعي					
١١	تدرب برامج التربية الخاصة الطالب على المهارات الاجتماعية					
١٢	تدرب برامج التربية الخاصة الطالب على التواصل مع الاسرة بفاعلية.					

القسم الثاني: مقياس تقويم برامج إعداد المعلم وذلك في المجالات التالية:

أولا: أهداف برنامج التربية الخاصة

#	العبارة	**ارتباط الفقرة بالمجال**			**الصياغة اللغوية**	
		مرتبطة	تنقل لمجال اخر	تحذف	صحيحة	تعدل إلى
١	أهداف برنامج التربية الخاصة منسجمة مع فلسفة المجتمع					
٢	أهداف برنامج التربية الخاصة شمولية ومتنوعة					
٣	أهداف برنامج التربية الخاصة واضحة					
٤	الأهداف تصف سلوكا قابلا للملاحظة والقياس					
٥	الأهداف واقعية وملائمة للزمن المتاح					
٦	تراعي الأهداف الامتداد الافقي والعامودي لمحتوى البرنامج					
٧	يتضمن برنامج التربية الخاصة أهدافا طويلة المدى					
٨	يتضمن برنامج التربية الخاصة أهدافاً قصيرة المدى (أسبوعية، أو شهرية).					
٩	يتضمن يتضمن برامج التربية الخاصة وصفاً لمستوى أداء الطلبة					
١٠	يحدّد البرنامج التربية الخاصة معايير تحقيق الأهداف.					
١١	يتضمن برنامج التربية الخاصة أنشطة لتحقيق الأهداف.					
١٢	يُقدم برنامج التربية الخاصة ساعات تعليم بمقدار ٤٥ ساعة تدريبية نظرية وعملية لكل مادة نظرية.					
١٣	يقدم برنامج التربية الخاصة تدريباً عملياً واضح الأهداف					

ثانيا: المحتوى لبرنامج التربية الخاصة.

#	العبارة	ارتباط الفقرة بالمجال			الصياغة اللغوية	
		مرتبطة	تنقل لمجال اخر	تحذف	صحيحة	تعدل إلى
١	محتوى برنامج التربية الخاصة شامل ومتنوع					
٢	يراعي محتوى برنامج التربية الخاصة الفروق الفردية بين الطلاب					
٣	يدمج محتوى برنامج التربية الخاصة ما بين الاطار النظري والتطبيقي					
٤	يستند محتوى برنامج التربية الخاصة إلى رؤية وفلسفة الجامعه					
٥	يراعي محتوى برنامج التربية الخاصة التطورات الحديثة في الميدان					
٦	يصمم محتوى برنامج التربية الخاصة على ايدي خبراء في مجال التخصص					
٧	يتضمن محتوى برنامج التربية الخاصة توضيحا لكيفية تعليم كل هدف على حدى					
٨	يتضمن المحتوى أهدافا متسلسلة حسب درجة التعقيد (من الأسهل إلى الأصعب)					
٩	يتصف المحتوى بالمرونة بحيث يلبي احتياجات جميع الطلبة					
١٠	يتضمن المحتوى أهدافاً إدراكية ومعرفية وتطبيقية وقيمية					
١١	يتضمن المحتوى خططاً تفصيلية لكل نوع من أنواع الإعاقة					
١٢	يتضمن محتوى البرنامج تفصيلاً لأساليب التدريس لكل فئة من فئات الإعاقة					
١٣	يتضمن محتوى الإعاقة على تدريب الطلبة آلية تحليل المناهج					
١٤	يتضمن محتوى البرنامج على إجراءات وأساليب تعديل السلوك					
١٥	يتضمن محتوى الإعاقة على تدريب الطلبة كتابة خطة تربوية					
١٦	يتضمن محتوى الإعاقة على تدريب الطلبة كتابة خطة تعليمية					

ثالثا: الإدارة التعليمية للبرنامج:

#	العبارة	ارتباط الفقرة بالمجال			الصياغة اللغوية	
		مرتبطة	تنقل لمجال اخر	تحذف	صحيحة	تعدل إلى
١	وضوح وشمولية البرامج التربية الخاصة في الجامعه					
٢	مراعاة التطوير والتحديث على الخطط التدريسية وفق ما يستجد في الميدان التربوي					
٣	تحفز الإدارة الإبداع والتطوير لدى طلبتها					
٤	التعاون والتنسيق ما بين أعضاء الهيئة التدريسية بما يخدم العملية التعليمية					
٥	توفير خبرات وكوادر ذات كفاءة عالية					
٦	توفير المصادر والموارد التي تسهم في اثراء العملية التعليمية					
٧	تقويم اداء الاداريين واعضاء الهيئة التدريسية بما يخدم مصلحة الطالب					
٨	اشراك المجتمع المحلي بما يخدم العملية التعليمية ويسهم في إثراءها					
٩	وجود مرشد تربوي متخصص لخدمة الطلبة في الجامعة					
١٠	وجود فريق متعدد التخصصات لتدريب الطلبة على كيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة					

رابعا: تقنيات التعليم في البرنامج:

#	العبارة	ارتباط الفقرة بالمجال			الصياغة اللغوية	
		مرتبطة	تنقل لمجال اخر	تحذف	صحيحة	تعدل إلى
١	سهولة استخدام واستعمال المصادر في الجامعة					
٢	تدريب الطلبة على استخدام التقنيات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة					
٣	تدريب الطلبة على تصميم وسائل تعليمية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة					
٤	تناسب التقنيات التعليمية مع الموارد المالية للكلية في البرنامج					
٥	توفير مصادر تعليمية بما يثري العملية التعليمية في البرنامج					
٦	تتوفر بروشورات تحوي كيفية تشغيل واستخدام هذه التقنيات والوسائل والأدوات					
٧	يوجد داخل البيئة التعليمية ساعات توقيت لتوقيت بداية ونهاية الأنشطة					
٨	توجد عدة أركان تعليمية داخل الجامعة يختص كل ركن بنشاط معين					

خامسا: الكلية أو الجامعة:

#	العبارة	ارتباط الفقرة بالمجال			الصياغة اللغوية	
	العبارة	مرتبطة	تنقل لمجال اخر	تحذف	صحيحة	تعدل إلى
١	توفير جميع وسائل الراحة للطلبة					
٢	سهولة التنقل مابين مرافق الجامعة					
٣	مراعاة تصميم الكلية لقواعد السلامة العامة					
٤	توفر مقاعد مريحة للطلبة					
٥	توفير الإضاءة المناسبة في القاعات التدريسية					
٦	توفير التهوية المناسبة في القاعات التدريسية					
٧	بعد الجامعة عن أي مصدر إزعاج أو تشويش دائم					
٨	تتوفر داخل الجامعة خدمات ترويحية للطلبة					
٩	تتوفر داخل الجامعة كفتيريا لتقديم خدمات للطلبة					
١٠	توفير تدفئة مناسبة في أيام الشتاء في الجامعة					
١١	تتوفر لوحات إعلانية داخل الجامعة لاطلاع الطلبة على الأمور الهامة في الكلية					
١٢	يتوفر داخل الجامعة مخطط يوضح طبيعة بناء الكلية ليسهل على الطلبة التوجه إلى قاعاتهم					
١٣	يتوفر داخل الجامعة شخص لمساعدة الطلبة او اي زائر للكلية					
١٤	طبيعة بناء الجامعة يراعي ذوي الاحتياجات الخاصة من الطلبة					

سادسا: اعضاء الهيئة التدريسية:

#	العبارة	ارتباط الفقرة بالمجال			الصياغة اللغوية	
	العبارة	مرتبطة	تنقل لمجال اخر	تحذف	صحيحة	تعدل إلى
١	يمتلك أعضاء الهيئة التدريسية مهارات ارشاد وتوجيه الطلبة					
٢	يمتلك أعضاء الهيئة التدريسية المهارات اللازمة لانجاح العملية التعليمية					
٣	يمتلك مهارات إثارة دافعية الطلبة للتعلم والمشاركة بفاعلية					
٤	تناسب المؤهلات التعليمية لأعضاء الهيئة التدريسية مع التخصصات التي يدرسونها					
٥	توفر عدد كاف من أعضاء الهيئة التدريسية					
٦	تحفيز الابداع والتطوير لدى أعضاء الهيئة التدريسية					
٧	يمتك أعضاء الهيئة التدريسية اتجاهات ايجابية نحو مهنتهم ومؤسستهم					

٨	تنمي علاقات ايجابية ما بين أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة					
	يمتك أعضاء الهيئة التدريسية مؤهلات مناسبة لاعتماد التخصص في التعليم العالي					
٩	يتوفر إعداد أعضاء هيئة تدريسية في مختلف تخصصات وفئات التربية الخاصة					
١٠	يتوفر هيئة تدريسية متخصصون في الخدمات المساندة في التربية الخاصة					

سابعا: تقويم الطلبة

#	العبارة	ارتباط الفقرة بالمجال			الصياغة اللغوية	
		مرتبطة	تنقل لمجال اخر	تحذف	صحيحة	تعدل إلى
١	تنوع اساليب التقويم بما يتناسب مع الفروق لفردية للطلبة					
٢	شمولية اساليب التقويم في البرنامج					
٣	مراعاة الموضوعية والشفافية في استخدام اساليب التقويم					
٤	وضوح معايير التقويم المستخدمة					
٥	تقديم التغذية الراجعة بعد تقويم الاداء					
٦	تطوير واستحداث طرق تقويم جديدة					
٧	تغطية اساليب التقويم لجميع أهداف العملية التعليمية					

ثامنا: طرائق التدريس:

#	العبارة	ارتباط الفقرة بالمجال			الصياغة اللغوية	
		مرتبطة	تنقل لمجال اخر	تحذف	صحيحة	تعدل إلى
١	تنوع طرق التدريس المستخدمة بما يراعي الفروق الفردية للطلبة					
٢	تتناسب طرق التدريس مع طبيعة المحتوى المراد تدريسه					
٣	تتناسب طرق التدريس مع طبيعة المتعلمين					
٤	تتناسب طرق التدريس مع الأهداف التعليمية الموضوعة					
٥	تتناسب طرق التدريس مع طبيعة الموقف التدريسي					
٦	تحقق طرق التدريس الأهداف الاساسية					
٧	تتناسب طرق التدريس مع الامكانيات المتوفرة من خلال الجامعه					
٨	استخدام التكنولوجيا المساندة في طرق التدريس					
٩	توظيف مجموعات لتدريب على المهارات الاجتماعية					

تاسعا: احتياجات البرنامج:

#	العبارة	ارتباط الفقرة بالمجال			الصياغة اللغوية	
		مرتبطة	تنقل لمجال اخر	تحذف	صحيحة	تعدل إلى
١	توفر الموارد والمصادر التعليمية لبرنامج التربية الخاصة					
٢	توفر الكادر البشري الذي يحتاجه برنامج التربية الخاصة					
٣	توفر المصدر المادي لبرنامج التربية الخاصة					
٤	توفر ادوات لتقويم وقياس أداء الطلبة					
٥	توفر الخطط البديلة في حال الحاجة لها خلال البرنامج					

ملحق ٢

مقياس برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في مرحلة الإعداد بصورته النهائية الموجه لأعضاء الهيئة التدريسية بعد التحكيم

المكرم الاستاذ/الدكتور .... الفاضل

تحية طيبة وبعد ،،،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان (مدى التزام برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية بمؤشرات ضبط الجودة). للحصول على درجة الدكتوراه في التربية الخاصة، وقد قام الباحث ببناء مقياس لمعرفة مدى التزام برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية بمؤشرات ضبط الجودة العالمية لتلك البرامج.

الرجاء منكم تعبئة المقياس التالية، بما يعكس مدى تطبيق مؤشرات ضبط الجودة في الأبعاد التالية لتحقيق أهداف الدراسة.

شاكرين حسن تعاونكم

واقبلوا فائق الاحترام

الباحث

محمد بن خلف الحسيني الشمري

المعلومات الاولية

معلومات البرنامج	
اسم الجامعة / البرنامج:	المدينة :
البرنامج يعمل منذ: ☐ اقل من اربع سنوات ☐ اكثر من اربع سنوات	نوع البرنامج: ☐ سمعية ☐ بصرية ☐ عقلية ☐ صعوبات تعلم ☐ توحد ☐ غير ذلك يذكر ....
معلومات الهيئة التدريسية في البرنامج	
الاسم :	العمل الحالي : ☐ رئيس قسم ☐ محاضر ☐ أخصائي ☐ اداري ☐ غير ذلك اذكرها...........
سنوات الخبرة: ☐ اقل من ٥ سنوات ☐ من ٥ إلى ١٠سنوات ☐ أكثر من ١٠ سنوات	الجنسية: ☐ سعودي ☐ غير سعودي.
تاريخ تعبئة النموذج / / ١٤٣٤هـ	ملاحظات اخرى

القسم الاول: مؤشرات ضبط الجودة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة :

أولا: أهداف برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة

	العبارة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
١	تنسجم أهداف البرنامج مع فلسفة المجتمع.					
٢	تتسم أهداف البرنامج بالوضوح وبالشمولية والتنوع.					
٣	تصف أهداف البرنامج سلوكا قابلا للملاحظة والقياس.					
٤	تتميز أهداف البرنامج بالواقعية وبكونها ملائمة للزمن المتاح.					
٥	تراعي الأهداف الامتداد الافقي والعمودي لمحتوى البرنامج.					
٦	يتضمن البرنامج أهداف طويلة المدى وأخرى قصيرة المدى.					
٧	يشتمل البرامج على وصفاً لمستوى أداء الطلبة.					
٨	يحدّد البرنامج معايير لتحقيق الأهداف وتخريج الطالب.					
٩	يتضمن البرنامج أنشطة تعمل على تحقيق الأهداف.					
١٠	يقدم البرنامج تدريباً عملياً وميدانياً مجدول وواضح الأهداف.					

ثانياً: اعضاء الهيئة التدريسية في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة:

	العبارة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
١	يتوفر في البرنامج اعدد كاف من أعضاء الهيئة التدريسية يتم اختيار وفق المعايير الرسمية للجامعة.					
٢	تتناسب مؤهلات وتخصصات اعضاء الهيئة التدريسية في البرنامج مع طبيعة العمل الذي يقومون به.					
٣	يمتلك أعضاء الهيئة التدريسية في البرنامج المؤهلات المعتمدة والمحققة لمعايير التعليم العالي.					
٤	يتوفر في البرنامج متخصصون في تعليم وتدريب الطلبة على التكنولوجيا والخدمات المساندة مع ذوي الحاجات الخاصة.					
٥	يتقن أعضاء الهيئة التدريسية في البرنامج المهارات اللازمة لإنجاح العملية التعليمية والتربوية.					
٦	يمتلك أعضاء الهيئة التدريسية في البرنامج روح الابداع والتطوير في العملية التربوية والتعليمية.					
٧	يتبنى أعضاء الهيئة التدريسية في البرنامج اتجاهات ايجابية نحو الطلاب والمهنة والبرنامج.					
٨	يكون أعضاء الهيئة التدريسية في البرنامج علاقات ايجابية مع الطلبة والزملاء.					
٩	يقدم أعضاء الهيئة التدريسية في البرنامج مهارات إثارة دافعية الطلبة نحو التعلم والمشاركة الايجابية.					
١٠	يطبق أعضاء الهيئة التدريسية في البرنامج مهارات ارشاد وتوجيه الطلبة بالشكل الايجابي.					

ثالثاً: الإدارة التربوية والتعليمية لبرنامج إعداد معلمي التربية الخاصة:

	العبارة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
١	تتسم ادارة البرنامج في الجامعة بالوضوح والشمولية والتنظيم.					
٢	تراعي ادارة البرنامج التطوير والتحديث على الخطط التدريسية وفق ما يستجد في الميدان التربوي.					
٣	تحفز الإدارة الإبداع والتطوير لدى الطلبة في البرنامج.					
٤	تطبق ادارة البرنامج التعاون والتنسيق ما بين أعضاء الهيئة التدريسية بما يخدم العملية التربوية والتعليمية.					
٥	توفير ادارة البرنامج المصادر والموارد التي تسهم في اثراء العملية التعليمية.					
٦	تقيم ادارة البرنامج اداء الاداريين وأعضاء الهيئة التدريسية بما يخدم مصلحة البرنامج والطالب.					
٧	تشرك ادارة البرنامج المجتمع المحلي في البرنامج بما يخدم العملية التعليمية ويسهم في إثراءها.					
٨	توفر ادارة البرنامج مرشد تربوي متخصص لخدمة الطلاب الملتحقين في البرنامج.					
٩	توفر ادارة البرنامج فريق متعدد التخصصات لتدريب الطلبة على كيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة في جميع الجوانب.					
١٠	تطبق ادارة البرنامج معايير الجودة على البرنامج بجميع عناصره.					

رابعاً: البيئة التربوية والتعليمية في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة:

	العبارة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
١	تتوافر جميع وسائل الراحة للطلبة في البرنامج والجامعة.					
٢	تتميز البيئة بسهولة الحركة والتنقل مابين مرافق الكلية الجامعة.					
٣	تراعي البيئة جميع قواعد السلامة العامة.					
٤	تتميز البيئة التعليمية في البرنامج بالإضاءة والتهوية والتكييف المناسب.					
٥	يراعي البرنامج البيئة الجيدة البعيدة عن أي مصدر إزعاج أو تشويش دائم.					
٦	تقدم البيئة الجامعية الخدمات الترويحية والرياضية للطلبة.					
٧	توافر البيئة الجامعية المكان المناسب لتقديم الخدمات الغذائية.					
٨	تعمل البيئة الجامعية على تقديم اللوحات إعلانية لاطلاع الطلبة على الأمور الهامة باستمرار.					
٩	تعرض البيئة الجامعة مخطط يوضح طبيعة بناء الجامعة والكلية ليسهل عملية التنقل للمكان المطلوب.					
١٠	تتميز البيئة الجامعية بالتصميم الذي يراعي ويخدم ذوي الاحتياجات الخاصة في البرنامج.					

خامساً: محتوى برامج إعداد معلمي التربية الخاصة.

	العبارة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
١	يتميز محتوى البرنامج بالشمولية والتنوع.					
٢	يراعي محتوى البرنامج الفروق الفردية بين الطلاب.					
٣	يدمج محتوى البرنامج ما بين الاطار النظري والتطبيقي.					
٤	يستند محتوى البرنامج إلى رؤية وفلسفة الجامعه.					
٥	يراعي محتوى البرنامج التطورات الحديثة في ميدان التربية والخاصة.					
٦	يصمم محتوى البرنامج على ايدي خبراء في مجال التخصص والتخصصات المشاركة.					
٧	يتضمن محتوى البرنامج توضيحا لكيفية تعليم الأهداف وكل هدف على حدى.					
٨	يراعي المحتوى أهدافا متسلسلة حسب درجة التعقيد (من الأسهل إلى الأصعب).					
٩	يتصف المحتوى بالمرونة بحيث يلبي احتياجات جميع الطلبة.					
١٠	يتضمن المحتوى أهدافاً إدراكية ومعرفية وتطبيقية وقيميه مناسبة وفعالة.					
١١	يشمل المحتوى خططاً تفصيلية لكل نوع من أنواع الإعاقة.					
١٢	يتضمن محتوى البرنامج تفصيلاً لأساليب التدريس لكل فئة من فئات الإعاقة.					
١٣	يصف محتوى البرنامج تدريب الطلبة على آلية تحليل المناهج.					
١٤	يطبق محتوى البرنامج إجراءات وأساليب تعديل السلوك.					
١٥	يراعي محتوى البرنامج تدريب الطلبة على كتابة الخطة التربوية الفردية.					
١٦	يراعي محتوى البرنامج تدريب الطلبة على كتابة الخطة التعليمية الفردية.					
١٧	يوظف محتوى البرنامج ادوات وأساليب التقييم المناسبة.					
١٨	يوفر محتوى البرنامج التغذية الراجعة للطلبة.					

سادساً: طرق التدريس في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة:

	العبارة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
١	تنوع طرق التدريس المستخدمة بما يراعي الفروق الفردية للطلبة.					
٢	تتناسب طرق التدريس مع طبيعة المحتوى الدراسي.					
٣	تراعي طرق التدريس طبيعة المتعلم.					
٤	تتوافق طرق التدريس مع الأهداف التعليمية الموضوعة.					
٥	تتناسب طرق التدريس مع طبيعة الموقف التدريسي.					
٦	تحقق طرق التدريس الأهداف الاساسية للمتعلم.					
٧	تنسجم طرق التدريس مع الامكانيات المتوفرة في البرنامج.					
٨	تستخدم التكنولوجيا المساندة في طرق التدريس.					
٩	توظف مجموعات للتدريب على المهارات الاجتماعية.					
١٠	تتضمن طرائق التدريس تنمية القدرة على التعلم الذاتي.					

سابعاً: التكنولوجيا المساندة في برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة:

	العبارة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
١	يسهل البرنامج استخدام واستعمال المصادر التعليمية في الجامعة وخارجها.					
٢	يوفر ويدرب البرنامج الطلاب على استخدام التكنولوجيا والخدمات التكنولوجية المساندة مع مختلف الاعاقات.					
٣	يدرب البرنامج الطلاب على تصميم وسائل تعليمية تتناسب مع قدرات واحتياجات للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
٤	تتناسب التكنولوجيا المتوفرة في البرنامج مع الموارد المالية المتاحة.					
٥	يوفر البرنامج مصادر تعليمية متطورة تثري العملية التعليمية في البرنامج.					
٦	يقدم البرنامج بروشورات وتعليمات تبين كيفية تشغيل واستخدام هذه التقنيات والوسائل والأدوات التكنولوجية.					
٧	يوجد داخل البيئة التعليمية ساعات توقيت لتوقيت بداية ونهاية الأنشطة.					
٨	ينظم البرنامج الانشطة التعليمية والتطبيقية وفق تقسيمات مناسبة وواضحة.					
٩	يدعم البرنامج الادوات والوسائل التكنولوجية ببرامج صيانة دورية ومتجددة.					
١٠	يراعي البرنامج الحداثة ومواكبة التطور التكنولوجي الخاص في برامج التربية الخاصة.					

ثامناً: تقويم الطلبة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة:

	العبارة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
١	يقدم البرنامج خطط مناسبة لعملية التقييم وفق معايير موضوعة ومحددة.					
٢	المشاركة في التقييم والتشخيص كعضو في الفريق متعدد التخصصات.					
٣	يتم الاستفادة من عدة مصادر للبيانات عند عملية تقييم الطلبة.					
٤	تتنوع اساليب التقويم بما يتناسب مع الفروق الفردية للطلبة.					
٥	تتميز معايير التقويم المستخدمة بالدقة والوضوح.					
٦	تغطية اساليب التقويم جميع أهداف العملية التعليمية.					
٧	تتميز اساليب التقويم بالموضوعية والشفافية.					
٨	تشمل اساليب التقويم في البرنامج كافة الجوانب لدى الطالب.					
٩	تقديم التغذية الراجعة بعد تقويم الاداء.					
١٠	تطوير واستحداث طرق تقويم مناسبة وفعالة.					

القسم الثاني: مؤشرات ضبط الجودة لمخرجات برامج إعداد معلمي التربية الخاصة :

أولا: الإعداد الاكاديمي للطالب في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة:

	العبارة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
١	تمكن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب من الإلمام بالأسس النظرية والمبادىء التي يوظفها في تحسين أدائه في مجال تخصصه.					
٢	تمكن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب من القدرة على اكساب الكفاءات الأكاديمية الأساسية.					
٣	تمكن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب من امتلاك المهارات التدريسية اللازمة لإنجاح العملية التعليمية والتربوية.					
٤	تنمي برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لدى الطالب الفهم والتعمق في الخصائص الفردية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					
٥	تكسب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب الدقة والمهارة في الأداء.					
٦	تمكن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب من الاطلاع المستمرعلى أبرز المستجدات في مجال تخصصه والمجالات المتعلقة بها.					
٧	تنمي برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لدى الطالب مهارات البحث العلمي.					
٨	تشجع برامج إعداد معلمي التربية الخاصة روح المثابرة والإبداع لدى الطالب.					

ثانيا: الإعداد المهني للطلاب في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة :

	العبارة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
١	يدرك الطالب رؤية ورسالة جامعته وقسمه وتخصصه الاكاديمي في البرنامج.					
٢	يتمكن الطالب في البرنامج من ادراك خصائص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة واحتياجاتهم.					
٣	يستطيع الطالب التخطيط لبرامج التربية الخاصة في اطار الزمن المتاح.					
٤	يملك الطالب الدافعية للاستمرار في مجال التعلم والتعليم بالتربية الخاصة.					
٥	يحتوي الطالب السعي المستمر للنمو التربوي والمهني في مجال تخصصه.					
٦	يملك الطالب التنويع في استراتيجيات التدريس المستخدمة.					
٧	يفهم الطالب تشكيل البيئة التعليمية التعلمية الآمنة والداعمة والمحفزة.					
٨	يستخدم الطالب أساليب التقويم المتنوعة والمناسبة مع كل حالة من حالات التربية الخاصة.					
٩	يمتلك الطالب القدرة على مراعاة الفروق الفردية لدى أفراد التربية الخاصة التي يتعامل معها.					
١٠	لدى الطالب القدرة على ان يكون فرد منتج في مجتمعه.					
١١	يستطيع الطالب اختيار أدوات القياس والتقويم المناسبة وتطبيقها مع كل فئة من فئات التربية الخاصة.					
١٢	يملك الطالب مهارات تحليل نتائج الادوات والمقاييس والاختبارات وإخراج بشكل مناسب.					
١٣	يتمكن الطالب من إعداد برنامجاً تربوياً فردياً لكل طالب من ذوي الحاجات الخاصة وفق خصائصه الفردية.					
١٤	يستطيع الطالب وضع أهدافاً طويلة المدى (سنوية، أو فصلية).					
١٥	يستطيع الطالب وضع أهدافاً قصيرة المدى (أسبوعية، أو شهرية).					
١٦	يتقن الطالب وضع إعداد الخطة التعليمية الفردية المناسبة.					
١٧	يقرأ الطالب الأداء الحالي بشكل مناسب لكل طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة.					
١٨	يختار الطالب ويحدد الخدمات المساندة المناسبة واللازمة لكل طالب وفق احتياجاته الاولية.					
١٩	يحدد الطالب المعايير المناسبة لمعرفة مدى تحقق الأهداف التربوية الموضوعة.					

٢٠	يمتلك الطالب مهارات تحليل الأهداف قصيرة المدى.					
٢١	يستطيع الطالب تحديد الأنشطة الفعالة لتحقيق الأهداف التربوية.					
٢٢	يتقن الطالب مهارات تحديد البدائل التربوي المناسب.					
٢٣	يستطيع الطالب وضع أهدافاً تربوية وفق العمر النمائي للطالب.					
٢٤	يستطيع الطالب وضع أهدافاً تربوية وفق العمر الزمني للطالب.					
٢٥	يوظف الطالب الأهداف التربوية المختلفة في جميع المجالات مع ذوي الاحتياجات الخاصة.					
٢٦	يمتلك الطالب مهارة وضع الأهداف في مجال التهيئة المهنية.					
٢٧	يمتلك الطالب مهارة وضع الأهداف في مجال المهارات الانتقالية.					
٢٨	يتقن الطالب وضع وإعداد برنامج (تعديل السلوك) مع ذوي الاحتياجات الخاصة.					
٢٩	يميز الطالب ويحدد السلوك المستهدف المراد تعديله.					
٣٠	يعرف الطالب السلوك المستهدف اجرائياً.					
٣١	يقيس الطالب السلوك المستهدف المراد تعديله.					
٣٢	يحدد الطالب الهدف السلوكي المناسب.					
٣٣	يصمم الطالب برنامج تعديل السلوك وتطبيقه.					
٣٤	يقيم الطالب مدى فعالية برنامج تعديل السلوك المستخدم.					
٣٥	يطبق الطالب استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي لتعديل المشكلات السلوكية.					
٣٦	يطبق الطالب استراتيجية تحليل السلوك الوظيفي لمعرفة وظيفة السلوك المُستهدف.					
٣٧	يحدد الطالب أهداف طويلة المدى في برامج تحليل السلوك التطبيقي .					
٣٨	يتقن الطالب مهارات تحديد السلوك الوظيفي.					
٣٩	يملك الطالب مهارة التفكير الإيجابي في تعديل السلوك التطبيقي.					
٤٠	يحكم الطالب إدارة الذات في تعديل السلوك التطبيقي.					
٤١	يخضع الطالب إلى التدريب على إدارة وضبط السلوك من قبل اخصائيين مهرة في نفس المجال.					

ثالثا: الإعداد الثقافي للطلاب في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة :

	العبارة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
١	تكسب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب ثقافة واسعة في مجال تخصصه.					
٢	تطلع برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب وتوعيه بأبرز المستجدات في مجال التخصص.					
٣	تنمي برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لدى الطالب الايجابية والدافعية لتطوير وتنمية ثقافته العامة والخاصة.					
٤	تعمق برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب بجذور وثقافة مجتمعه ومعرفته بها.					
٥	توفر برامج إعداد معلمي التربية الخاصة للطالب فرص التفاعل الثقافي مع مجتمعه المحلي.					
٦	توفر برامج إعداد معلمي التربية الخاصة دورات وبرامج ثقافية مختلفة للطلاب في البرنامج.					

رابعا: الإعداد الاجتماعي والشخصي للطلاب في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة :

	العبارة	**بدرجة كبيرة جدا**	**بدرجة كبيرة**	**بدرجة متوسطة**	**بدرجة قليلة**	**بدرجة قليلة جدا**
١	تنمي برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لدى الطالب القدرة على التفاهم والاتصال الجيد ما بينه وبين الاخرين.					
٢	تدرب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب على حسن الاستماع للرأي والرأي الآخر.					
٣	تمكن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب من العدل والمساواة في التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة.					
٤	تكسب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم والتعلم.					
٥	تنمي برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لدى الطالب الصبر والقدرة والتحمل والمسؤولية حول مهنة التربية الخاصة.					
٦	تكسب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب احترام وتقدير الاخرين.					

	العبارة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
٧	تدرب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب على مهارات الاتصال والتواصل مع الاخرين.					
٨	تشجع برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب من خلال برامجها على العمل الجماعي.					
٩	تعلم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب الادوار والقواعد الاجتماعية الايجابية في العملية التربوية.					
١٠	توفر برامج إعداد معلمي التربية الخاصة للطالب فرص التفاعل الاجتماعي المناسبة ضمن السياقات الاجتماعي العامة والخاصة.					
١١	تدرب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب على المهارات الاجتماعية الفعالة في المهنة.					
١٢	تدرب برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الطالب على التواصل مع ذوي الحاجات الخاصة بشكل ايجابي وفعال.					

ملحق ٣

	اسم المحكم	التخصص
١	الاستاذ الدكتور طارش الشمري	
٢	الدكتور ابراهيم العثمان	
٣	الاستاذ الدكتور جميل الصمادي	
٤	الدكتور حاتم الخمرة	
٥	الدكتور حيدر ظاظا	
٦	الدكتور بسام العبداللات	
٧	الدكتور احمد المكاحلة	
٨	الدكتور عاكف عبدالله الخطيب	
٩	الدكتور سالم السوالمة	
١٠	الدكتور معتصم الرشيد	
١١	الدكتور عبدالله القحطاني	
١٢	الدكتور مظهر عطيات	
١٣	الدكتورة هيفاء البقاعي	

ملحق ٤

ROYAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL BUREAU
AMMAN



سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان

معالي مدير جامعة الملك فيصل المحترم

١٠٣٠٦٧٢٠١٦

السلام عليكم ورحمة الله بركاته...وبعد:

إشارة لخطاب عميد كلية الأميرة عالية الجامعية بالجامعة الأردنية رقم١١/١/٨/٩٠٨ وتاريخ ٢٠١٣/٣/١٢م (المرفق) والمتضمن طلب تسهيل مهمة الطالب / **محمد خلف جزاع الشمري**، الملتحق بالجامعة الأردنية في تخصص **التربية الخاصة** لمرحلة الدكتوراة على حسابه الخاص في إجراء بحث ميداني وجمع معلومات تتعلق ببحثه لرسالة الدكتوراة التي هي بعنوان((**مدى التزام برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بالجامعات السعودية، وعلى معلمي مدارس التربية الخاصة للتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية**)) ويحتاج إلى تطبيق أداة الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية قسم التربية الخاصة.

نأمل التلطف بالنظر في امكانية تسهيل مهمة المذكور وموافاتنا بموافقتكم على ذلك.

ولمعاليكم تحياتي وتقديري،،،

الملحق الثقافي السعودي في الأردن

أ.د. محمد بن مفرح بن شبلي القحطاني



٥٤٩٩
١٤٣٤/٠٧/٠٦

الموضوع: .... المرفقات: ....

هاتف: ٥٣٧٥٥٥٥ فاكس: ٥٣٣١٤٥٣ ص.ب: ٢٧١٧ عمان ١١٨٢١ الأردن البريد الإلكتروني: sacmjo@sacm.org.jo - E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo
Tel:5375555 Fax: 5331453 P.O.Box. 2717 Amman 11821 Jordan E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo

ملحق ٥

ROYAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL BUREAU
AMMAN



سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان

معالي مدير جامعة الملك سعود المحترم

السلام عليكم ورحمة الله بركاته...وبعد:

١٠٣٠٦٧٢٠١٦

إشارة لخطاب عميد كلية الأميرة عالية الجامعية بالجامعة الأردنية رقم١١/١/٨/٩٠٨ وتاريخ ٢٠١٣/٣/١٢م (المرفق) والمتضمن طلب تسهيل مهمة الطالب / **محمد خلف جزاع الشمري**، الملتحق بالجامعة **الأردنية** في تخصص **التربية الخاصة** لمرحلة **الدكتوراة** على حسابه الخاص في إجراء بحث ميداني وجمع معلومات تتعلق ببحثه لرسالة الدكتوراة التي هي بعنوان((**مدى التزام برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بالجامعات السعودية، وعلى معلمي مدارس التربية الخاصة للتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية**)) ويحتاج إلى تطبيق أداة الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية قسم التربية الخاصة.

نامل التلطف بالنظر في امكانية تسهيل مهمة المذكور وموافاتنا بموافقتكم على ذلك.

ونمعاليكم تحياتي وتقديري،،،

٧/٦

الملحق الثقافي السعودي في الأردن
٧/٦

أ.د. محمد بن مفرح بن شبلي القحطاني



٥٤٩٩
١٤٣٤/٠٧/٠٦

الموضوع : .... المرفقات : ....

ملحق ٦

سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان



ROYAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL BUREAU
AMMAN

معالي مدير جامعة القصيم المحترم

السلام عليكم ورحمة الله بركاته...وبعد:

١٠٣٠٦٧٢٠١٦

إشارة لخطاب عميد كلية الأميرة عالية الجامعية بالجامعة الأردنية رقم١١/١/٨/٩٠٨ وتاريخ ٢٠١٣/٣/١٢م (المرفق) والمتضمن طلب تسهيل مهمة الطالب / **محمد خلف جزاع الشمري**، الملتحق بالجامعة الأردنية في تخصص **التربية الخاصة** لمرحلة **الدكتوراة** على حسابه الخاص في إجراء بحث ميداني وجمع معلومات تتعلق ببحثه لرسالة الدكتوراة التي هي بعنوان((مدى التزام برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بالجامعات السعودية، وعلى معلمي مدارس التربية الخاصة للتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية)) ويحتاج إلى تطبيق أداة الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية قسم التربية الخاصة.

نأمل التلطف بالنظر في امكانية تسهيل مهمة المذكور وموافاتنا بموافقتكم على ذلك.

ولمعاليكم تحياتي وتقديري،،،

الملحق الثقافي السعودي في الأردن

أ.د. محمد بن مفرح بن شبلي القحطاني



٥٢٩٩
١٤٣٤/٠٧/٠٦

الموضوع : .... المرفقات : ....

هاتف : ٥٣٧٥٥٥٥ فاكس : ٥٣٣١٤٥٣ ص.ب: ٢٧١٧ عمان ١١٨٢١ الأردن البريد الإلكتروني : E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo
Tel:5375555 Fax: 5331453 P.O.Box. 2717 Amman 11821 Jordan E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo

ملحق ٧

ROYAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL BUREAU
AMMAN



سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان

معالي مدير جامعة الملك عبد العزيز المحترم

١٠٣٠٦٧٢٠١٦

السلام عليكم ورحمة الله بركاته...وبعد:

إشارة لخطاب عميد كلية الأميرة عالية الجامعية بالجامعة الأردنية رقم١١/١/٨/٩٠٨ وتاريخ ٢٠١٣/٣/١٢م (المرفق) والمتضمن طلب تسهيل مهمة الطالب / **محمد خلف جزاع الشمري**، الملتحق بالجامعة **الأردنية** في تخصص **التربية الخاصة** لمرحلة **الدكتوراة** على حسابه الخاص في إجراء بحث ميداني وجمع معلومات تتعلق ببحثه لرسالة الدكتوراة التي هي بعنوان((**مدى التزام برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بالجامعات السعودية، وعلى معلمي مدارس التربية الخاصة للتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية**)) ويحتاج إلى تطبيق أداة الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية قسم التربية الخاصة.

نامل التلطف بالنظر في امكانية تسهيل مهمة المذكور وموافاتنا بموافقتكم على ذلك.

ولمعاليكم تحياتي وتقديري،،،

الملحق الثقافي السعودي في الأردن
٧/١٦

أ.د. محمد بن مفرح بن شبلي القحطاني



٥٤٩٩
١٤٣٤/٠٧/٠٦

الموضوع : .... المرفقات : ....

هاتف : ٥٣٧٥٥٥٥ فاكس : ٥٣٣١٤٥٣ ص.ب ٢٧١٧ عمان ١١٨٢١ الأردن البريد الإلكتروني : sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo
Tel:5375555 Fax: 5331453 P.O.Box. 2717 Amman 11821 Jordan E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo

ملحق ٨

سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان



ROYAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL BUREAU
AMMAN

معالي مدير جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية المحترم

١٠٣٠٦٧٢٠١٦

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،وبعد:

إشارة لخطاب عميد كلية الأميرة عالية الجامعية بالجامعة الأردنية رقم ١١/١/٨/٩٠٠٨ وتاريخ ٢٠١٣/٣/١٢م (المرفق) والمتضمن طلب تسهيل مهمة الطالب / **محمد خلف جلاع الشمري**، الملتحق بالجامعة الأردنية في تخصص التربية الخاصة لمرحلة الدكتوراة على حسابه الخاص في إجراء بحث ميداني وجمع معلومات تتعلق ببحثه لرسالة الدكتوراة التي هي بعنوان((**مدى التزام برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بالجامعات السعودية، وعلى معلمي مدارس التربية الخاصة للتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية**)) ويحتاج إلى تطبيق أداة الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية قسم التربية الخاصة.

نأمل التلطف بالنظر في امكانية تسهيل مهمة المذكور وموافاتنا بموافقتكم على ذلك.

ولمعاليكم تحياتي وتقديري،،،

الملحق الثقافي السعودي في الأردن

أ.د. محمد بن مفرح بن شبلي القحطاني



٥٤١٩
١٤٣٤/٠٧/٠٦

الموضوع :

المرفقات :

هاتف : ٥٣٧٥٥٥٥ فاكس : ٥٣٣١٤٥٣ ص ب : ٢٧١٧ عمان ١١٨٢١ الأردن البريد الالكتروني : E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo
Tel:5375555 Fax: 5331453 P.O.Box. 2717 Amman 11821 Jordan E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo

ملحق ٩



ROYAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL BUREAU
AMMAN

سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان

معالي مدير جامعة أم القرى المحترم

١٠٣٠٦٧٢٠١٦

السلام عليكم ورحمة الله بركاته...وبعد:

إشارة لخطاب عميد كلية الأميرة عالية الجامعية بالجامعة الأردنية رقم١١/١/٨/٩٠٨ وتاريخ ٢٠١٣/٣/١٢م (المرفق) والمتضمن طلب تسهيل مهمة الطالب / **محمد خلف جزاع الشمري،** الملتحق بالجامعة **الأردنية** في تخصص **التربية الخاصة** لمرحلة **الدكتوراة** على حسابه الخاص في إجراء بحث ميداني وجمع معلومات تتعلق ببحثه لرسالة الدكتوراة التي هي بعنوان((**مدى التزام برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بالجامعات السعودية، وعلى معلمي مدارس التربية الخاصة للتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية**)) ويحتاج إلى تطبيق أداة الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية قسم التربية الخاصة.

نأمل التلطف بالنظر في امكانية تسهيل مهمة المذكور وموافاتنا بموافقتكم على ذلك.

ولمعاليكم تحياتي وتقديري،،،

الملحق الثقافي السعودي في الأردن

أ.د. محمد بن مفرح بن شبلي القحطاني



٥٤٩٩
١٤٣٤/٠٧/٠٦

الموضوع : .... المرفقات : ....

هاتف : ٥٣٧٥٥٥٥ فاكس : ٥٣٣١٤٥٣ ص.ب ٢٧١٧ عمان ١١٨٢١ الأردن البريد الإلكتروني : sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo
Tel:5375555 Fax: 5331453 P.O.Box. 2717 Amman 11821 Jordan E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo

ملحق ١٠

سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان



ROYAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL BUREAU
AMMAN

سعادة مدير التربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة — المحترم

١٠٣٠٦٧٢٠١٦

السلام عليكم ورحمة الله بركاته...وبعد:

إشارة لخطاب عميد كلية الأميرة عالية الجامعية بالجامعة الأردنية رقم١١/١/٨/٩٠٨ وتاريخ ٢٠١٣/٣/١٢م (المرفق) والمتضمن طلب تسهيل مهمة الطالب / **محمد خلف جزاع الشمري**، الملتحق بالجامعة الأردنية في تخصص التربية الخاصة لمرحلة الدكتوراة على حسابه الخاص في إجراء بحث ميداني وجمع معلومات تتعلق ببحثه لرسالة الدكتوراة التي هي بعنوان((**مدى التزام برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بالجامعات السعودية، وعلى معلمي مدارس التربية الخاصة للتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية**)) ويحتاج إلى تطبيق أداة الدراسة على معلمي مدارس التربية الخاصة التابعة لإدارتكم.

نأمل التلطف بالنظر في امكانية تسهيل مهمة المذكور وموافاتنا بموافقتكم على ذلك.

ولسعادتكم تحياتي وتقديري،،،

٧/١٦

الملحق الثقافي السعودي في الأردن

٧/١٦

أ.د. محمد بن مفرح بن شبلي القحطاني



٥٥٠٠
١٤٣٤/٠٧/٠٦

الموضوع : .... المرفقات : ....

هاتف : ٥٣٧٥٥٥٥ فاكس : ٥٣٣١٤٥٣ ص.ب: ٢٧١٧ عمان ١١٨٢١ الأردن البريد الإلكتروني : E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo
Tel:5375555 Fax: 5331453 P.O.Box. 2717 Amman 11821 Jordan E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo

ملحق ١١

ROYAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL BUREAU
AMMAN



سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان

سعادة مدير التربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة المحترم

١٠٣٠٦٧٢٠١٦

السلام عليكم ورحمة الله بركاته...وبعد:

إشارة لخطاب عميد كلية الأميرة عالية الجامعية بالجامعة الأردنية رقم١١/١/٨/٩٠٨ وتاريخ ٢٠١٣/٣/١٢م (المرفق) والمتضمن طلب تسهيل مهمة الطالب / **محمد خلف جزاع الشمري**، الملتحق بالجامعة الأردنية في تخصص **التربية الخاصة** لمرحلة الدكتوراة على حسابه الخاص في إجراء بحث ميداني وجمع معلومات تتعلق ببحثه لرسالة الدكتوراة التي هي بعنوان(**(مدى التزام برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بالجامعات السعودية، وعلى معلمي مدارس التربية الخاصة للتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية**)) ويحتاج إلى تطبيق أداة الدراسة على معلمي مدارس التربية الخاصة التابعة لإدارتكم.

نأمل التلطف بالنظر في امكانية تسهيل مهمة المذكور وموافاتنا بموافقتكم على ذلك.

ولسعادتكم تحياتي وتقديري،،،

الملحق الثقافي السعودي في الأردن
٧١٦
أ.د. محمد بن مفرح بن شبلي القحطاني



٥٥٠٠
١٤٣٤/٠٧/٠٦

الموضوع: .... المرفقات: ....

هاتف: ٥٣٧٥٥٥٥ فاكس: ٥٣٣١٤٥٣ ص.ب: ٢٧١٧ عمان ١١٨٢١ الأردن البريد الإلكتروني: E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo
Tel:5375555 Fax: 5331453 P.O.Box. 2717 Amman 11821 Jordan E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo

ملحق ١٢

ROYAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL BUREAU
AMMAN



سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان

سعادة مدير التربية والتعليم بمنطقة الرياض المحترم

١٠٣٠٦٧٢٠١٦

السلام عليكم ورحمة الله بركاته...وبعد:

إشارة لخطاب عميد كلية الأميرة عالية الجامعية بالجامعة الأردنية رقم١١/١/٨/٩٠٨ وتاريخ ٢٠١٣/٣/١٢م (المرفق) والمتضمن طلب تسهيل مهمة الطالب / **محمد خلف جزاع الشمري**، الملتحق بالجامعة **الأردنية** في تخصص **التربية الخاصة** لمرحلة **الدكتوراة** على حسابه الخاص في إجراء بحث ميداني وجمع معلومات تتعلق ببحثه لرسالة الدكتوراة التي هي بعنوان((**مدى التزام برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بالجامعات السعودية، وعلى معلمي مدارس التربية الخاصة للتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية**)) ويحتاج إلى تطبيق أداة الدراسة على معلمي مدارس التربية الخاصة التابعة لإدارتكم.

نأمل التلطف بالنظر في امكانية تسهيل مهمة المذكور وموافاتنا بموافقتكم على ذلك.

ولسعادتكم تحياتي وتقديري،،،

الملحق الثقافي السعودي في الأردن

أ.د. محمد بن مفرح بن شبلي القحطاني



٥٥٠٠
١٤٣٤/٠٧/٠٦

الموضوع: .... المرفقات: ....

هاتف: ٥٣٧٥٥٥٥ فاكس: ٥٣٣١٤٥٣ ص.ب: ٢٧١٧ عمان ١١٨٢١ الأردن البريد الإلكتروني: E-mail:sacmjo@sacm.org.jo • www.sacm.org.jo
Tel:5375555 Fax: 5331453 P.O.Box. 2717 Amman 11821 Jordan E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo

ملحق ١٣

ROYAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL BUREAU
AMMAN



سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان

سعادة مدير التربية والتعليم بمنطقة حائل المحترم

١٠٣٠٦٧٢٠١٦

السلام عليكم ورحمة الله بركاته...وبعد:

إشارة لخطاب عميد كلية الأميرة عالية الجامعية بالجامعة الأردنية رقم١١/١/٨/٩٠٨ وتاريخ ٢٠١٣/٣/١٢م (المرفق) والمتضمن طلب تسهيل مهمة الطالب / **محمد خلف جزاع الشمري**، الملتحق بالجامعة **الأردنية** في تخصص **التربية الخاصة** لمرحلة **الدكتوراة** على حسابه الخاص في إجراء بحث ميداني وجمع معلومات تتعلق ببحثه لرسالة الدكتوراة التي هي بعنوان((**مدى التزام برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بالجامعات السعودية، وعلى معلمي مدارس التربية الخاصة للتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية**)) ويحتاج إلى تطبيق أداة الدراسة على معلمي مدارس التربية الخاصة التابعة لإدارتكم.

نامل التلطف بالنظر في امكانية تسهيل مهمة المذكور وموافاتنا بموافقتكم على ذلك.

ولسعادتكم تحياتي وتقديري،،،

الملحق الثقافي السعودي في الأردن

أ.د. محمد بن مفرح بن شبلي القحطاني



٥٥٠٠
١٤٣٤/٠٧/٠٦

الرقم: .... التاريخ: .... الموضوع: .... الرفقات: ....

هاتف ٥٣٧٥٥٥٥ فاكس ٥٣٣١٤٥٣ ص.ب ٢٧١٧ عمان ١١٨٢١ الأردن البريد الإلكتروني : E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo
Tel:5375555 Fax: 5331453 P.O.Box. 2717 Amman 11821 Jordan E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo

ملحق ١٤

ROYAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL BUREAU
AMMAN



سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان

سعادة مدير التربية والتعليم بالمنطقة الشرقية المحترم

١٠٣٠٦٧٢٠١٦

السلام عليكم ورحمة الله بركاته...وبعد:

إشارة لخطاب عميد كلية الأميرة عالية الجامعية بالجامعة الأردنية رقم١١/١/٨/٩٠٨ وتاريخ ٢٠١٣/٣/١٢م (المرفق) والمتضمن طلب تسهيل مهمة الطالب / **محمد خلف جزاع الشمري**، الملتحق بالجامعة الأردنية في تخصص التربية الخاصة لمرحلة الدكتوراة على حسابه الخاص في إجراء بحث ميداني وجمع معلومات تتعلق ببحثه لرسالة الدكتوراة التي هي بعنوان((**مدى التزام برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بالجامعات السعودية، وعلى معلمي مدارس التربية الخاصة للتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية**)) ويحتاج إلى تطبيق أداة الدراسة على معلمي مدارس التربية الخاصة التابعة لإدارتكم.

نامل التلطف بالنظر في امكانية تسهيل مهمة المذكور وموافاتنا بموافقتكم على ذلك.

ولسعادتكم تحياتي وتقديري،،،

الملحق الثقافي السعودي في الأردن

أ.د. محمد بن مفرح بن شبلي القحطاني



٥٥٠٠
١٤٣٤/٠٧/٠٦

الموضوع : .... المرفقات : ....

هاتف : ٥٣٧٥٥٥٥ فاكس : ٥٣٣١٤٥٣ ص.ب: ٢٧١٧ عمان ١١٨٢١ الأردن البريد الإلكتروني : sacmjo@sacm.org.jo - E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo
Tel:5375555 Fax: 5331453 P.O.Box. 2717 Amman 11821 Jordan E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo

ملحق ١٥

ROYAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL BUREAU
AMMAN



سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان

سعادة مدير التربية والتعليم بمحافظة القريات المحترم

السلام عليكم ورحمة الله بركاته...وبعد:

١٠٣٠٦٧٢٠١٦

إشارة لخطاب عميد كلية الأميرة عالية الجامعية بالجامعة الأردنية رقم١١/١/٨/٩٠٨ وتاريخ ٢٠١٣/٣/١٢م (المرفق) والمتضمن طلب تسهيل مهمة الطالب / **محمد خلف جزاع الشمري،** الملتحق بالجامعة الأردنية في تخصص **التربية الخاصة** لمرحلة **الدكتوراة** على حسابه الخاص في إجراء بحث ميداني وجمع معلومات تتعلق ببحثه لرسالة الدكتوراة التي هي بعنوان((**مدى التزام برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بالجامعات السعودية، وعلى معلمي مدارس التربية الخاصة للتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية**)) ويحتاج إلى تطبيق أداة الدراسة على معلمي مدارس التربية الخاصة التابعة لإدارتكم.

نامل التلطف بالنظر في امكانية تسهيل مهمة المذكور وموافاتنا بموافقتكم على ذلك.

ولسعادتكم تحياتي وتقديري،،،

الملحق الثقافي السعودي في الأردن

أ.د. محمد بن مفرح بن شبلي القحطاني



٥٥٠١
١٤٣٤/٠٧/٠٦
٢

الموضوع: .... الرفقات: ....

هاتف: ٥٣٧٥٥٥٥ فاكس: ٥٣٣١٤٥٣ ص.ب. ٢٧١٧ عمان ١١٨٢١ الأردن البريد الإلكتروني: sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo
Tel:5375555 Fax: 5331453 P.O.Box. 2717 Amman 11821 Jordan E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo

ملحق ١٦

ROYAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL BUREAU
AMMAN



سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان

سعادة مدير التربية والتعليم بمنطقة الجوف المحترم

١٠٣٠٦٧٢٠١٦

السلام عليكم ورحمة الله بركاته...وبعد:

إشارة لخطاب عميد كلية الأميرة عالية الجامعية بالجامعة الأردنية رقم١١/١/٨/٩٠٨ وتاريخ ٢٠١٣/٣/١٢م (المرفق) والمتضمن طلب تسهيل مهمة الطالب / **محمد خلف جزاع الشمري**، الملتحق بالجامعة **الأردنية** في تخصص **التربية الخاصة** لمرحلة الدكتوراة على حسابه الخاص في إجراء بحث ميداني وجمع معلومات تتعلق ببحثه لرسالة الدكتوراة التي هي بعنوان((مدى **التزام برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بالجامعات السعودية، وعلى معلمي مدارس التربية الخاصة للتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية**)) ويحتاج إلى تطبيق أداة الدراسة على معلمي مدارس التربية الخاصة التابعة لإدارتكم.

نامل التلطف بالنظر في امكانية تسهيل مهمة المذكور وموافاتنا بموافقتكم على ذلك.

ولسعادتكم تحياتي وتقديري،،،

الملحق الثقافي السعودي في الأردن

أ.د. محمد بن مفرح بن شبلي القحطاني



٥٥٠١
١٤٣٤/٠٧/٠٦
٢

الموضوع: .... الرفقات: ....

هاتف: ٥٣٧٥٥٥٥ فاكس: ٥٣٣١٤٥٣ ص.ب: ٢٧١٧ عمان ١١٨٢١ الأردن البريد الإلكتروني: sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo
Tel:5375555 Fax: 5331453 P.O.Box. 2717 Amman 11821 Jordan E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo

ملحق ١٧



رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم: ١٨/١/١١/ ٩٠٨
الرقم الآلي: ٣٤٣٩٤٢
الموافق: ٢١/ ٢/ ٢٠١٣م

سعادة الملحق الثقافي لسفارة المملكة العربية السعودية

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد..

فأرجو إعلامكم بأن الطالب "محمد بن خلف بن حزاع الشمري" من طلبة برنامج دكتوراه التربية الخاصة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية يقوم بإعداد أطروحة دكتوراه بعنوان " مدى التزام برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية بمؤشرات ضبط الجودة " ويحتاج إلى تطبيق أداة دراسته على أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية ، أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية ، وعلى معلمي مدارس التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه علماً بان المشرف على رسالته هو الدكتور " ابراهيم عبد الله الزريقات " .

شاكرين لكم اهتمامكم بالجامعة الأردنية، وتعاونكم معها

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.

/ رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

الأستاذ الدكتور هاني الضمور

هاتف - ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١١٢٠ فاكس - ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) فرعي: ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel: (962-6) 5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6) 5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

COMMITMENT DEGREE OF SPECIAL EDUCATION TEACHER PREPARETION IN THE KINGDOM OF SAUDI ARABIA TO THE QUALITY CONTROL INDECATORS

By:
Mohammed Khalaf Shammari

Supervisor:
Dr. Ibrahim El-Zraigat, Prof.

ABSTRACT

This study aimed to identify the reality of the preparation of teachers in colleges of education - Department of Special Education - in universities in the Kingdom of Saudi Arabia from the point of view of faculty members at universities and special education teachers. And to identify the quality control standards global programs for the preparation of special education teachers in these universities.

The study sample consisted of 105 members of the faculty members working in special education departments in Saudi universities were chosen in a direct way, as the sample consisted of 375 teachers were selected in a random manner, so as to cover the type of disability and years of experience.

To achieve the objectives of the study, the researcher preparation two tools, first addressed to faculty members have been built based on international standards in the preparation of special education teachers,

The second tool is intended for teachers Special Education contain of outputs of academic and vocational preparation,and both tools was tested for validity and reliability and it was acceptable for the purposes of the study.

After applying the tools of the study on the study sample and analyzing it statistically, the results indicated that the overall degree of commitment to quality control indicators were moderately from the viewpoint of faculty members on each of the inputs, processes and outputs. And the degree of commitment to quality control indicators on the total score for the output in the preparation of special education teachers from the viewpoint of faculty members came moderately.

Furthermore, the results indicated that there were significant statistically differences at the level of significance (a = 0.05) in the field of management objectives, and the field of the environment and the area of academic preparation due to the type of disability and was in favor of mental disabilities to autism. There were no statistically significant differences in any of the other disabilities.

The results also indicated that there were statistically significant differences at the level of significance (a = 0.05) in the degree of commitment to the achievement of quality indicators in the output setting in the areas of academic and cultural setting variable based on experience and was in favor of experienced teachers from 5-10 years. It was in favor of differences in the social sphere and in favor of vocational teachers experienced more than 10 years.

Keywords:
Quality standards, Special needs, disabilities.